

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2015/2016

Povolná Kateřina, Bc.

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Zhodnocení dvou diagnostických nástrojů užívaných
k diagnostice školní zralosti

Evaluation of two diagnostic tools used to diagnose
school readiness

Povolná Kateřina, Bc.

Vedoucí práce: Mgr. Lenka Felcmanová, Ph.D.

Studijní program: navazující magisterské

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Zhodnocení dvou diagnostických nástrojů
užívaných k diagnostice školní zralosti vypracoval/a pod vedením vedoucího práce
samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce
nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 7. 12. 2016

.....

Podpis

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování paní doktorce Lence Felcmanové za její cenné rady a trpělivost při vedení mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat paní logopedce Mgr. M. Sekyrkové za vstřícnost, radu a pomoc při testování dětí a získání potřebných informací a podkladů.

.....

podpis

Abstract

Diplomová práce se věnuje problematice školní zralosti a její diagnostiky.

Cílem bylo srovnat dva testy používané pro testování školní zralosti a posoudit zda srovnatelně hodnotí vybrané aspekty školní zralosti.

V první kapitole teoretické části je popsána oblast vývoje předškolního dítěte. Druhá kapitola je věnována výrazným změnám v legislativě našeho školství.

Další dvě kapitoly (třetí a čtvrtá) jsou o školní zralosti, zápisu do ZŠ a diagnostice školní zralosti.

Poslední, pátá kapitola teoretické části se zabývá nezralostí a nepřípraveností na vstup do školy.

V praktické části jsem se zaměřila na vlastní testování a hodnocení testů. K testování jsem si vybrala dva testy využívané k hodnocení školní zralosti. Z výsledků dvou testů jsem se snažila pomocí statistických metod zjistit, zda tyto testy hodnotí srovnatelně.

Klíčová slova: školní zralost, školní připravenost, diagnostika školní zralosti, dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání, školní poradenská zařízení, odklad školní docházky, školní nezralost

Abstract

The thesis is devoted to the issue of school readiness and its diagnosis.

The aim was to compare the two tests used for the testing of school readiness and to assess whether the comparatively evaluate some aspects of school readiness.

In the first chapter of the theoretical part the area of development of preschool children in describe. The second chapter is devoted to major changes in the legislation of our education.

The next two chapters (third and fourth) are on school readiness, enrollment in elementary and diagnostics of school maturity.

The last, fifth chapter of the theoretical part, deals with immaturity and unpreparedness for entry into school.

In the practical part I focused on in-house testing and evaluation of tests used. For testing, I chose two tests used to evaluate school maturity. The results of the two tests I tried using statistical methods to determine whether these tests evaluate comparatively.

Key words: school readiness, school preparedness, diagnostics of school readiness, child of preschool age, preschool education, postponement of school attendance, school immaturity

Obsah

Úvod	8
A Teoretická část	10
1 Charakteristika dítěte předškolního věku	10
1.1 Tělesný a motorický vývoj	10
1.2 Kognitivní a percepční vývoj	12
1.3 Emoční a sociální vývoj	17
2 Předškolní vzdělávání	19
2.1 Legislativní úprava předškolního vzdělávání	19
2.2 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	21
2.3 Přípravná třída základní školy	25
3 Školní zralost	26
3.1 Oblast tělesného rozvoje	27
3.2 Oblast motoriky	28
3.3 Kognitivní funkce	30
3.4 Emocionálně-sociální zralost a práceschopnost	32
4 Zápis do základní školy	34
5 Diagnostika školní zralosti	35
5.1 Klinické metody	36
5.1.1 Pozorování	36
5.1.2 Rozhovor	37
5.1.3 Anamnéza	37
5.1.4 Analýza spontánních výtvorů	37
5.2 Testové metody	38
5.2.1 Orientační test školní zralosti- Jiráskův test	39
5.2.2 Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti (O. Kondáš)	40
5.2.3 Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové	40
5.2.4 Edfeldtův reverzní test	41
5.2.5 Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky	42
5.2.6 Test mapující připravenost pro školu – MaTeRS	43
5.2.7 Další testy	45
6 Školní nezralost a odklad školní docházky	50

B Praktická část	52
7 Cíle a popis výzkumu	52
7.1 Cíl výzkumu	52
7.2 Popis výzkumného vzorku, místa šetření a časového rozvržení	53
8 Použité výzkumné metody a testy	54
8.1 Párový t-test	54
8.2 Wilcoxonův test	54
9 Analýza a interpretace výsledků	56
10 Závěry výzkumného šetření	77
Závěr	79
Seznam literatury	80
Seznam tabulek	85
Seznam grafů	86
Seznam příloh	87
Přílohy	

„Na dobrém začátku všechno záleží“

Jan Amos Komenský

Úvod

Každé dítě je jiné, jedinečné a stejně tak k němu musíme přistupovat.

Vstup do základní školy je jedním z nejdůležitějších okamžiků v dětském životě a je nutné na něj dítě náležitě připravit. Jde o náročnou životní změnu pro dítě.

Jak dítě zvládne změnu ve „školáka“ je ovlivněno mnoha faktory - individualitou dítěte a jeho dosavadním vývojem, socializačními zkušenostmi, ale také správným načasováním.

Docházka do mateřské školy zde hraje významnou roli, zvláště teď, kdy bude předškolní docházka povinná. Tím se i částečně mění pohled na mateřskou školu jako na místo pro hlídání dítěte. Ale předškolní zařízení není jen hlídací služba, děti se zde musí mnohému naučit.

Docházka do mateřské školy znamená první pravidelnost, první povinnosti, zařazení se do kolektivu, vstřebávání nových informací a také první setkávání s učitelem. Ve školce se dítě učí samostatnosti, upevňuje si pozitivní návyky, naučí se žít v kolektivu, společně si nejprve hrát a později i pracovat. Předškolní výchova je důležitá pro další vývoj dítěte a pro jeho školní zralost. V průběhu docházky do školky je dobré rozpoznat případná vývojová opoždění a pracovat k jejich nápravě.

K včasnému rozpoznání nepřipravenosti na vstup do školy slouží testy školní zralosti. Při včasné diagnostice dílčích oslabení lze cíleně pracovat na jejich nápravě a tím předcházet případným nezdarům v počátku školní docházky. Tak pomáháme dětem k bezproblémovému vstupu do školy, bez větších psychických problémů, bez ztráty zdravého sebevědomí, bez zbytečné nechuti k učení a bez vzniku psychosomatických problémů. Všechny tyto problémy mohou přetrvávat až do dospělosti.

V případě, že dojde k předčasnému zařazení nezralého dítěte do školního procesu, může dojít k ovlivnění jeho psychického vývoje, dítě je nejisté, neklidné, přestává si věřit, nestačí ostatním a svou nejistotu řeší například zlobením.

Nežádka se také vrací do mateřské školy, což pro něj může být ponižující. Daleko méně stresující je odklad školní docházky a cílená práce na odstranění obtíží.

Důležitým faktorem je v případě nezralosti čas. Často jen čas pomáhá dítěti k vyrovnaní případného opoždění, u závažnějších deficitů však nelze spoléhat pouze na prosté zrání centrální nervové soustavy dítěte a je třeba rozvoj cíleně podpořit.

Testy školní zralosti by měly být jedním z vodítek pro zařazování dětí do školy a ne stresem pro rodiče, kteří chtějí školní docházku uspěchat. Opakování testů v určitých časových intervalech nám umožňuje sledovat vývoj dítěte a upravovat podle potřeby výchovný plán. Všechny testy a všechna výchovná opatření by měly sloužit dítěti, k co nejsnadnějšímu vstupu do školy.

Téma školní zralosti jsem si vybrala, protože sama s předškolními dětmi v mateřské škole pracuji a otázku zda jít či nejít do školy s rodiči řeším před zápisem poměrně často.

Diplomová práce se tady věnuje tématu školní zralosti a jejímu hodnocení pomocí standardizovaných testů. V první kapitole se věnuji dítěti předškolního věku. V druhé kapitole se zabývám legislativou, ve které v současnosti došlo k významným změnám. Ve třetí a čtvrté kapitole jsem se zaměřila na školní zralost a její diagnostiku. V páté poslední kapitole se zabývám školní nezralostí.

V praktické části jsem se zaměřila na využití testů v hodnocení předškolních dětí a hodnocení použitých testů. K testování jsem si vybrala dva testy využívané k hodnocení školní zralosti školskými poradenskými zařízeními. Těmito testy jsem otestovala skupinu dětí a provedla jsem statistické vyhodnocení shodnosti výsledků.

A. TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika dítěte předškolního věku

Předškolní věk definuje Pedagogický slovník jako „*Vývojové období dítěte od dovršení 3. roku věku po vstup do školy, tzn. do dovršení 6. roku života. Hlavní činností předškolního dítěte je hra. V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která je postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte.*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 228).

Předškolní období trvá od 3 do 6 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především nástupem do školy. Na začátku předškolního období dítě začíná obvykle navštěvovat mateřskou školu. Dítě se postupně odpoutává od rodiny a zařazuje se do nových sociálních skupin.

V mateřské škole navazuje vztahy s ostatními dětmi. S návštěvou mateřské školy je těsně spojeno i osvojování nových sociálních norem, schopnost respektovat autoritu cizí osoby, v tomto případě učitele.

Dominantní činností v předškolním období je nepochybně hra, období se také někdy nazývá obdobím hry.

Hra provází dítě celým obdobím a napomáhá mu v jeho přirozeném vývoji. Úzce také souvisí s rozvojem hrubé i jemné motoriky, kognitivních struktur, motivačními a volními faktory a také s rozvíjením sociálních vztahů. V předškolním věku se stává právě hra každodenní, nejpřirozenější činností, která významně ovlivňuje psychický a somatický vývoj (Vágnerová, M., 2000).

1.1. Tělesný a motorický vývoj

V oblasti tělesného vývoje je pro toto období charakteristická změna tělesné konstituce, přičemž dítě ztrácí svou typickou zaoblenost a baculatost. Dochází k první strukturální přeměně postavy. Přibývá svalové tkáň, naopak množství tukové tkáň se snižuje. Dochází k celkovému růstu postavy a k protažení dolních a horních končetin. Pokračuje zmenšování poměru hlavy vzhledem k tělu (Říčan, P., 2004).

Motorický vývoj předškolního dítěte by se dal ve zkratce popsat jako neustálé zdokonalování a rozvoj pohybové koordinace, obratnosti a elegance pohybů. Jeho dokonalejší zručnost se projevuje i v samostatnosti a sebeobsluze. Dítě již vyžaduje jen malou pomoc na toaletě, při

obouvání a oblékání. Je schopné samo se najíst, umýt si ruce. Svou zručnost procvičuje v každodenních činnostech, při hrách i v kresbě (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006).

Motorika

Motorika je závislá na zralosti mozku, smyslovém vnímání, zdravém nervovém systému, na úrovni procvičování motoriky.

Motorika je v Pedagogickém slovníku uvedena jako „*celková pohybová schopnost organismu.*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 159).

V. Šmardová a J. Bednářová (2007) uvádějí, že úroveň motorických schopností ovlivňuje fyzickou zdatnost, socializaci, vnímání, řeč, kresbu a později i psaní.

Motorický vývoj dítěte se v tomto období zdokonaluje, zlepšuje se kvalita koordinace pohybů.

Vývoj jde od zvládnutí chůze a běhu nejen po rovině, ale také po nerovném terénu u dítěte ve třech letech. Zvládá již také chůzi do schodů i ze schodů a střídá při tom obě nohy. Jezdí na tříkolce, hází a kope do míče, zlepšuje se použití tužky, zvládne zapnout větší knoflíky. Ve čtyřech letech již chodí po lince, skáče po jedné noze, leze na žebřík. Tužku již drží ve třech prstech, zvládá zapnout zip a navlékat korálky. V pěti letech zvládá chůzi po kladince, chytá míč, začíná jezdit na kole, udrží rovnováhu na jedné noze. Podle vzoru překreslí různé tvary, stříhá nůžkami (Allen, K., Marotz, L., 2002).

V předškolním věku pohyb také pomáhá dítěti zapojit se do společných činností s ostatními dětmi (Bednářová, J., Šmardová, V. 2007).

Motoriku můžeme rozdělit do několika oblastí: hrubá motorika, jemná motorika, grafomotorika a oromotorika, vizuomotorika.

Hrubá motorika jsou vlastně pohyby celého těla, chůze, běhání, hry s míčem, poskoky atd.

Jemná motorika je zodpovědná za drobné, přesnější pohyby převážně ruky. Ve třech letech zvládají děti manipulaci s drobnými předměty, ve čtyřech už stříhají a po pátém roce se umějí dotknout bříškem každého prstu na ruce bříška palce.

Jemnou motoriku procvičují při hrách s pískem, s kostkami, s plastelínou a zejména při kresbě.

Vývoj kresby projde od stadia experimentu, čmárání, přes stadium prvotního obrazu, kdy tříleté dítě něco „načmárá“ a potom pojmenuje. Další stadium – lineárního náčrtu nastupuje ve čtyřech letech, kdy již kreslí s jistým záměrem, i když konečný výsledek nemusí záměru zcela odpovídat. V pěti až šesti letech nastupuje stadium realistické kresby. Tady kresba již odpovídá předem stanovené představě, je detailnější: postava má hlavu, trup, nohy, ruce, ústa,

oči, nos. Kresba šestiletého dítěte, zralého pro školu, je už po všech stránkách vyspělejší (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006).

Podle O. Zelinkové (2001) úroveň grafomotorických projevů úzce souvisí s vývojem hrubé a jemné motoriky, ale také s úrovní rozumových schopností.

S motorikou také souvisí lateralita, kterou rozumíme přednostní užívání ruky, nohy, oka, ucha. Lateralita se vyhraňuje kolem čtvrtého roku.

Podle typu se lateralita dělí na praváctví, leváctví a ambidextrii neboli nevyhraněnou lateralitu (Zelinková, O. 2000).

1.2.Kognitivní a percepční vývoj

Poznávací procesy

Vývoj poznávacích procesů je ovlivněn zráním centrální nervové soustavy a také správnou stimulací v průběhu vývoje dítěte. Poznávání je zaměřeno na nejbližší svět.

Dítě má v předškolním věku jiné nazírání na svět.

K typickým znakům řadí Vagnerová (2012) :

Centraci, tedy ulpívání na jeden znak. S tím souvisí egocentrismus, kdy dítě prosazuje svůj pohled na věc a dochází tedy k nepřesnostem v poznávání.

Dále fenomenismus, kdy dítě klade důraz na zjevnou podobu světa, realitu ztotožňuje s viditelnými znaky. A také prezentismus, dítě je vázáno na přítomnost, na aktuální podobu reality (Vágnerová, M. 2012).

Percepce (vnímání) je v předškolním věku tedy globální, zaměřuje se spíše na celek, než na části, ale snadno se nechá upoutat výrazným detailem, obzvláště pokud má nějaký vztah k jeho aktuálnímu zájmu nebo potřebě.

K poznávacím funkcím řadí Bednářová J., Šmardová V. (2010) : zrakové a sluchové vnímání, vnímání prostoru, vnímání času a základní matematické představy a řeč.

Člověk přijímá nejvíce informací o světě zrakem, ten je také prostředkem komunikace. Zrakové vnímání souvisí s motorikou. Více pohybu dítěte po narození umožňuje hledat a uchopovat předměty a dochází k zpřesňování koordinace ruky a oka (Bednářová, J., Šmardová, V., 2007).

Zrakové vnímání se vyvíjí od narození dítěte. Nejdříve jsou vnímány světlo a tma, později obrysy předmětů – vnímání figury a pozadí. V předškolním věku se také zlepšuje schopnost akomodace oční čočky, tedy vidění na blízko. Předškolák lépe zaostřuje na dálku a sledování drobných obrázků zrak dítěte rychle unaví.

Zlepšuje se dále rozlišování detailů. Mezi 5. -7. rokem již vnímá celek jako soubor částí – zraková analýza a syntéza.

Zraková diferenciacie (rozpoznávání rozdílů) se rozvíjí od směru nahoře-dole, což zvládají děti již od tří let. Rozlišování detailů ve směru pravo-levém se rozvíjí až mezi 6. -7. rokem.

Okolo šestého roku dozrává také koordinace očních pohybů a pohybů ruky a oka.

Tyto funkce jsou důležitým činitelem při nácviku čtení a psaní (Vágnerová, M. 2012).

Dalším významným prostředkem komunikace, který výrazně ovlivňuje řeč a rozvoj abstraktního myšlení je sluch - sluchové vnímání. V předškolním věku se zdokonaluje zaměření pozornosti a schopnost rozlišit některé zvuky z okolí- vnímání figury a pozadí. S tím souvisí také rozvoj záměrného naslouchání. Okolo třetího roku dítě zvládá, vyslechnou jednoduchý krátký příběh, před vstupem do školy by mělo umět vyslechnout pohádku.

V předškolním věku se rozvíjí i funkce sluchové analýzy, syntézy a sluchové diferenciacie (rozlišení). Po čtvrtém roce je dítě schopno rozlišovat jednotlivá slova ve větě a začíná také dělit slova na slabiky. V pěti letech již zvládá rozlišit první hlásku slov, později i hlásku poslední (Bednářová, J., Šmardová, V. 2007).

Sluchová (fonologická) diferenciacie dozrává až mezi 5. -7. Rokem, kdy již dítě zvládá rozpoznat délku hlásky, měkkost či tvrdost hlásky i jejich řazení ve slově (Vágnerová, M. 2012).

Poruchy sluchového vnímání se později negativně odrážejí ve výuce čtení a psaní. Dítě nesprávně skládá hlásky ve slovo, při psaní zaměňuje písmena a nesprávně je rozlišuje (Zelinková, O. 2000).

Vnímání prostoru je v předškolním věku dosud nepřesné, opět stačí výrazný podnět, který dokáže dítě „poplést“. Vnímání prostoru je ovlivněno tzv. egocentrickou perspektivou. Tady dítě vnímá jako větší vše co je blíž k němu a co je dál považuje za menší. Podobně jako u zrakového vnímání, zvládá předškolní dítě určení polohy ve směru nahoře-dole. Vnímání ve směru pravo-levém dělá dětem tohoto věku stále ještě potíže. Toto vnímání je úzce propojeno s lateralizací a ta v předškolním věku teprve dozrává (Vágnerová, M. 2012).

Dítě také: „Nepřesně vnímá časové úseky, přeceňuje čas, který tráví nezajímavým způsobem a naopak.“ (Šulová, L. in Mertin, V., Gillernová, I., 2003, str. 13).

Paměť

Paměť předškoláka se rozvíjí v interakci s ostatními kognitivními schopnostmi.

Je mechanická, záměrná paměť se začíná uplatňovat až kolem pátého roku. Převažuje paměť krátkodobá, paměť dlouhodobá přichází až s nástupem dítěte do školy (Mertin, V., Gillernová, I., 2003).

V předškolním věku se zvyšuje také kapacita paměti, rychlost zpracování informace a délka udržení. Napomáhají zde zkušenosti dítěte, ale také propojení s nějakou aktivitou.

Dítě si ještě neuvědomuje možné strategie zapamatování si, vše probíhá bezděčně, neúmyslně.

Mezi 4. -6. Rokem se rozvíjí také tzv. epizodická paměť, tady vzpomenout si co, kdy a jak se stalo. Tyto vzpomínky však nejsou vždy zcela přesné, často jsou doplněny o konfabulace (Vágnerová, M. 2012).

Pozornost

Všechny poznávací a kognitivní schopnosti jsou ovlivňovány pozorností.

Pozornost má tři důležité vlastnosti:

- Soustředěnost – intenzita a výběrovost pozornosti na určité jevy v daném okruhu.
- Rozsah pozornosti – ukazuje, jaký počet prvků může jedinec najednou pojmout.
- Stálost pozornosti – schopnost setrvat u určitého podnětu určitou dobu (Třesohlavá, Z., a kol., 1990).

V předškolním věku je pozornost spíše nestálá a je častá změna činností. Kvalita pozornosti zde závisí na zájmu dítěte (Šulová, L., Ležalová, R., 2012).

V průběhu předškolního období se pozornost stále více mění v záměrnou, prodlužuje se doba soustředění (Šimíčková-Čížková, J., 2008).

Myšlení

Myšlení předškolních dětí je typické svojí útržkovitostí, nekoordinovaností, nepropojeností a chybějícím komplexním přístupem. Předškolní dítě vyjadřuje svůj názor na svět v kresbě, vyprávění nebo ve hře, kde se právě projevují typické znaky myšlení a emočního prožívání (Vágnerová, M. 2000).

Podle Vágnerové M. (2012) mezi typické znaky intuitivního myšlení patří:

egocentrismus – dítě prosazuje svůj pohled na věc a dochází tedy k nepřesnostem v poznávání
fenomenismus – dítě ulpívá na určitém obrazu reality a není schopné tento obraz opustit

magičnost – dítě ještě neumí plně rozlišovat skutečnost a fantazii a proto si při popisování reálných věcí pomáhá fantazií

animismus- přičítání vlastností živých bytostí neživým

absolutismus – vše, co dítě pozná, je pro něj absolutní a definitivní a jen těžko přijímá, že vše není tak jednostranné a pevně dané (Vágnerová, M., 2012)

Dítě v pěti letech je schopno utřídit předměty na základě dvou kritérií, např. podle velikosti, barvy. Z různých předmětů dokáže vybrat ty, která mají jeden společný rys, např. zvířata, předměty. Poznává číslovky od jedné do deseti. Mnoho pětiletých dětí zná celou abecedu a velká i malá písmena, znají roční období, měsíce, dny v týdnu. Znají jméno svojí ulice a města. Začínají používat časové pojmy zítra, včera (Allen, K., Marotz, L., 2002).

Řeč dítěte předškolního věku

Řeč se postupem vývoje stává prostředkem komunikace, vztahů a také myšlení. Zásadním obdobím pro vývoj řeči je období od tří do sedmi let. Raný vývoj řeči je podmíněn a ovlivněn: motorikou, vnímáním, sociálním prostředím.

J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš (2009, s. 117) definují jazykovou (řečovou) dovednost jako: „*schopnost používat osvojený jazyk (mateřský, cizí) pro komunikační účely. Základní jazykové dovednosti jsou: receptivní (poslech s porozuměním, čtení s porozuměním), produktivní (ústní projev, písemný projev).*“

Řeč je v předškolním období hlavně dorozumívacím prostředkem, převládá komunikativní složka řeči a je důležitá v procesu sociální integrace jedince do skupiny (Šulová, L., Ležalová, R., 2012).

V období předškolního věku dochází ke zlepšování řečových dovedností, k rozšiřování slovní zásoby a k osvojování gramatických pravidel, roste také zájem o řeč. V tomto věku je již dítě schopné poslouchat delší dobu čtený text (Šulová, L. in Mertin, V., Gillernová, I., 2003).

Koncem předškolního období dítě používá asi 2500-3000 slov. Řečový projev dítěte mezi 5. a 6. rokem se již více přibližuje řeči dospělých. Rozvíjí se souvislé vyjadřování. Dítě je schopno spontánně hovořit o rozličných událostech, reprodukovat i poměrně dlouhou větu (Lechta, V., 2003).

Při sledování vývoje řeči je možné postupovat dvěma cestami: podle jednotlivých etap (stadií) nebo podle jednotlivých jazykových rovin, které se ve vývoji řeči různě prolínají (Klenková, J. 2006).

Stadia vývoje řeči se dělí na dvě stadia - přípravné stádium (předřečové stádium) a stádium vlastního vývoje řeči.

V předřečových stádiích si dítě osvojuje základní dovednosti, návyky atd., které předcházejí samotnému vývoji řeči a na jejichž základě se později řeč rozvíjí. Patří sem období křiku, broukání, období žvatlání a období rozumění řeči (Klenková, J., 2006).

Stadia vlastního vývoje řeči se obvykle člení na čtyři na sebe navazující stadia.

Dítě se učí řeč zpočátku pasivně, odposloucháváním, napodobováním a porozuměním verbálního projevu svého okolí. Aktivní řeč se rozvíjí pomaleji. Stádium emociálně-volní, kdy dítě tvoří první dětská slova, která jsou z počátku jednoslabičná např.: „ham“, „baf“, „pá“ a mají svůj význam. Mezi druhým a třetím rokem nastává stadium asociačně reprodukcí, dítě se učí pojmenovávat předměty a jevy a snaží se komunikovat s dospělými (Klenková, J., 2006).

Kolem třetího roku věku dítěte nastupuje důležité stadium logických pojmů. V tomto období dochází k zevšeobecňování pojmů, abstrakci. Mezi 3. a 4. rokem začíná dítě vyjadřovat své myšlenky obvykle přesně, a to jak z hlediska obsahového, tak formálního. Dochází k rozšiřování slovní zásoby, zpřesňování obsahu slov a gramatických forem. Toto období se také nazývá stádiem intelektualizace řeči. Aktivní slovní zásoba tříletého dítěte se pohybuje okolo 1000 slov, u 3,5- letého dítěte je to asi 1200 slov.

Mezi 4. a 5. rokem většinou mizí dětská patlavost. Souvisí to s vyzráváním koordinace motoriky mluvidel a lepší sluchovou diferenciací. V pěti letech by mělo dítě ovládat v průměru 2000 slov a běžně užívat víceslovné věty, které jsou rozsahově a gramaticky správné. V šesti letech pak vzroste slovní zásoba dítěte přibližně na 3000 slov. Dítě je schopno řeč účinně používat. O ukončeném vývoji řeči je neustále vedena diskuze, v současnosti je hranice posunuta na 6. rok věku dítěte (Klenková, J., 2006).

Z jazykových rovin se první rozvíjí foneticko-fonologická jazyková rovina. Jde o rovinu zvukovou. Zaměřuje se na křik, broukání, ale také na pořadí vyslovovaných hlásek dítětem. Výslovnost jednotlivých hlásek se řídí tzv. pravidlem nejmenší námahy. Nejprve dítě vyslovuje hlásky artikulačně jednodušší a teprve později hlásky, které vyžadují větší námahu. Vývoj řeči by měl být ukončen před vstupem do školy, tedy kolem šesti výjimečně až v sedmi letech (Bednářová, J., Šmardová, V. 2007).

Morfologicko-syntaktická jazyková rovina se zabývá užíváním slovních druhů, tvarosloví a stavbou vět (syntax). Nejprve dítě používá podstatná jména, slovesa, přídavná jména, osobní zájmena a číslovky. Okolo čtyř let by již mělo užívat všechny slovní druhy. Věty se začínají objevovat kolem jednoho roku věku dítěte, jedná se o jednoslovné věty, tvořené opakováním slabik a citoslovci. Skloňovat a časovat začíná dítě mezi druhým a čtvrtým rokem. Do čtyř let lze považovat dysgramatismy za fyziologické (Bednářová, J., Šmardová, V. 2007).

Slovní zásobou a jejím vývojem se zabývá lexikálně-sémantická jazyková rovina. Nejprve se vytváří pasivní slovní zásoba a to již kolem desátého měsíce věku. Aktivní slovní zásoba se rozvíjí později. V období do třetího roku můžeme zaznamenat nejprudší nárůst slovní zásoby až na 1000 slov. Čtyřleté dítě má slovní zásobu přibližně 1500 slov. Před zahájením školní docházky by měla slovní zásoba průměrného dítěte činit asi 2500-3000 slov (Klenková, J. 2006)

Pragmatická jazyková rovina - sociální užití komunikačních schopností. Dítě se pomocí řeči učí dosahovat cíle, rozvíjí své komunikační schopnosti, navázat, udržet a rozvíjet konverzační schopnosti (Bednářová, V., Šmardová, J. 2007).

Dítě se v předškolním věku učí respektovat pravidla konverzace, rozlišuje jak mluvit s dospělým, jak s vrstevníky, jak mluvit v určité situaci.

Typické pro tento věk jsou otázky proč a jak. Dítě se snaží pochopit příčiny a souvislosti dění okolo něj a také si obohacuje svůj slovník (Vágnerová, M. 2012).

Vývoj řeči by měl být ukončen mezi pátým a šestým rokem věku dítěte. Pro správnost vývoje řeči je nezbytná nepoškozená centrální nervová soustava, intelekt v rámci normy, nenarušený sluch, vrozená míra nadání pro jazyk a adekvátní sociální prostředí (Škodová, E., Jedlička, I. 2007).

1.3. Emoční a sociální vývoj

Emoční vývoj

Emoce jsou podle J. Průchy, E. Walterové, J. Mareše, (1995, s. 61): „*psychický stav pramenící ze subjektivního prožívání vztahu k něčemu či někomu (např. emoce lásky, nenávisti aj.).*“

Citové složky se objevují ve všech oblastech dítěte, ovlivňují jeho vnímání, hru, osvojování sociálních návyků, způsob řečového vyjadřování.

Emocionální prožívání dítěte v předškolním věku bývá často intenzivní, ale krátkodobé a proměnlivé. Celkově je však již vyrovnanější, ubývá negativních reakcí.

Děti se již vztekají méně často. Mají zlost především, když komunikují s vrstevníky (Vágnerová, M., 2012)

Strach je vázán především na rozvoji představivosti. Jelikož je každé dítě jiné, prožívání strachu může být velmi silné a stává se často, že dítě odmítá být někde samo a ulpívá na dospělém.

S rozvojem chápání blízké budoucnosti se projevují pocity těšení se či obav z očekávaného. V tomto věku také dítě začíná chápat emoce ostatních, rozvíjí se emoční inteligence (Vágnerová, M., 2012).

Sociální vývoj a vrstevnické vztahy

Socializace je definována jako: „*celoživotní proces, v jehož průběhu si jedinec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, poznatky, hodnoty, kulturu, a začleňuje se tak do společnosti.*“ (Průcha, J. Walterová, E., a Mareš, J., 2009, s. 267)

Z toho vyplývá, že důležitým krokem v sociálním vývoji dítěte předškolního věku je schopnost začlenit se do kolektivu stejně starých dětí.

Velmi důležitá je schopnost dítěte odpoutat se na určitý čas od rodiny, uvědomění si osobnosti učitele a ostatních členů kolektivu (Langmeier J., Krejčířová D. 2006).

Dítě si díky kontaktu s lidmi osvojuje způsoby chování a komunikace.

Především mezi třetím až šestým rokem dítěte se zvyšuje význam vrstevníků.

Předškolák potřebuje vrstevníky ke svým hrám, ve vrstevnické skupině zkouší různé role, formy chování a zjišťuje reakce okolí na ně (Šulová, L., Ležalová, R., 2012).

Dítě se učí měnit role v různých sociálních skupinách, jako jsou rodina, mateřská škola, vrstevníci. Musí se naučit měnit své chování podle situace a skupiny, v které je (Vágnerová, M., 2012).

2. Předškolní vzdělávání

2.1. Legislativní úprava předškolního vzdělávání

Předškolní vzdělávání je v současné době institucionálně zajištěno mateřskými školami (dále také MŠ) (včetně mateřské školy zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, popřípadě je realizováno v přípravných třídách základních škol).

V době zpracování této práce došlo k legislativním změnám. Pro účely této práce jsou důležité především novelizace zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (zákon č. 178/2016 Sb.), novelizace vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (vyhláška č. 280/2016 Sb.) a nová vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, která nahradila vyhlášku č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů.

Vzdělávání v České republice tedy legislativně upravuje školský zákon, který upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanoví podmínky, za nichž se výchova a vzdělávání uskutečňuje. Vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a stanoví působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Předškolním vzděláváním se zabývá druhá část školského zákona. Paragraf 33 školského zákona definuje cíle předškolního vzdělávání a § 34 a § 35 vymezují organizaci předškolního vzdělávání. Předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let, K předškolnímu vzdělávání může být dítě přijato i v průběhu školního roku. O přijetí dítěte do MŠ, popř. o stanovení zkušebního pobytu dítěte, jehož délka nesmí přesáhnout 3 měsíce, rozhoduje ředitel MŠ. Ředitel MŠ určuje po dohodě se zřizovatelem termín, dobu a místo pro podání žádostí o přijetí dětí k předškolnímu vzdělávání pro následující školní rok. Zápis se koná od 2. května do 16. května. Novelou školského zákona č. 178/2016 Sb. byl doplněn § 34a o povinném předškolním vzdělávání a způsobech jeho plnění a také § 34b o individuálním předškolním vzdělávání s účinností od 1. 1. 2017. Podle paragrafu 35 školského zákona může ředitel MŠ rozhodnout o ukončení předškolního vzdělávání dítěte a to vždy po předchozím písemném upozornění zákonného zástupce dítěte (MŠMT, zákon 561/2004 Sb.).

Vyhláška č. 14/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 280/2016 Sb. nabývá účinnosti 1. 1. 2017. upravuje v § 1 podrobnosti o podmínkách provozu MŠ. Říká, že cílem MŠ je vyvíjet aktivity,

organizovat činnosti a prohlubovat vzdělávací a výchovné působení MŠ, rodiny a společnosti. (MŠMT, vyhláška 14/2005 Sb.)

Paragraf 1a vyhlášky 14/2005 Sb. definuje podrobnosti o organizaci MŠ. Školní rok se zahajuje 1. září a končí 31. srpna následujícího kalendářního roku. Do jedné třídy mohou být zařazeny děti z různého věku. MŠ má možnost organizovat zotavovací pobyty dětí ve zdravotně příznivém prostředí bez přerušení vzdělávání, školní výlety a různé akce, které souvisí s výchovně vzdělávací činností školy. Ředitel MŠ stanoví po dohodě se zákonným zástupcem dítěte dny docházky a délku pobytu dítěte v MŠ. § 1c určuje rozsah povinného předškolního vzdělávání v mateřské škole. (MŠMT, vyhláška 14/2005 Sb.)

Paragraf 2 vyhlášky MŠMT 280/2016 Sb. vymezuje počty přijatých dětí ve třídách MŠ. Třída MŠ se naplňuje do počtu 24 dětí, ve třídách s dětmi ve věku 2-3 let se třídy naplňují do počtu 16 dětí. Při zařazení dítěte mladšího 3 let do třídy starších dětí se snižuje počet dětí o 2 děti.

Paragraf 3 vyhlášky řeší problematiku přerušení nebo omezení provozu MŠ.

Paragraf 4 se zabývá stravováním dětí v MŠ. Organizace a rozsah školního stravování a úplata za školní stravování se řídí vyhláškou č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů.

Paragraf 5 vymezuje péči o bezpečnost a zdraví dětí. Pedagogický pracovník zodpovídá za dítě od doby, kdy jej převezme od zákonného zástupce nebo jím pověřené osoby, až do doby, než jej předá zákonnému zástupci nebo jím pověřené osobě.

Paragraf 6 definuje úplatu za předškolní vzdělávání v MŠ, kterou zřizuje stát, kraj obec nebo svazek obcí. Ředitel MŠ určí měsíční výši úplaty za předškolní vzdělávání na období školního roku a zveřejní ji na příslušném místě MŠ nejpozději do 30. června následujícího kalendářního roku. (MŠMT, vyhláška 14/2005 Sb.).

Změny školského zákona se týkají také vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Bližší podrobnosti jejich vzdělávání upravují §16 a § 17 školského zákona a také vyhláška č. 27/2016 Sb. Největší změnou oproti předchozí právní úpravě platné do 31. 8. 2016 zavedení nové definice dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a zejména systému nárokových podpůrných opatření, které se dělí do pěti stupňů podle organizační, finanční a personální náročnosti.

Mateřské školy rozlišujeme na státní, soukromé či církevní. Státní školy jsou zřizovány orgány státní správy, zpravidla příslušnou obcí, krajským úřadem či ministerstvem a jsou z

velké části financovány ze státních či jiných veřejných zdrojů. Nestátní školy zakládá soukromý zřizovatel či církev, jedná se zpravidla o tzv. alternativní školy, které za pravidelné školné poskytují svým svěřencům specifické služby. Za alternativní mateřské školy u nás považujeme Waldorfské či Montessori školy, školky Začít spolu, (Průcha, J., 2004). Mezi mateřské školy jsou od 1. 9. 2016 zařazeny i lesní školy.

S novým pojetím předškolního vzdělávání byl proto v roce 2004 zpracován významný kurikulární dokument - Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále RVP PV), na něhož pak v roce 2007 navázal Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Na základě novelizace školského zákona došlo v roce 2016 k úpravě RVP PV a ta vešla v platnost 1. 9. 2016.

Mateřská škola zabezpečuje uspokojování přirozených potřeb dítěte a všestranný rozvoj jeho osobnosti. Navazuje na výchovu dítěte v rodině a v součinnosti s ní zajišťuje rozvíjení dětských schopností a dovedností tak, aby byla respektována dětská individualita. (RVP PV 2004)

„Předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělávání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (MŠMT, zákon č. 561/2004Sb., str. 24).

2.2.Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání

Rámcový vzdělávací program je kurikulární dokument odvozený od státního (národního) programu vzdělávání a vymezuje státem stanovený rámec vzdělávání pro každý obor vzdělávání v oblasti základního a středního vzdělávání a dále pro předškolní, základní

umělecké, jazykové vzdělávání v jazykových školách s možností absolvování státní jazykové zkoušky zřízených krajem a pomaturitní odborné studium.

„RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol“ (RVP PV, 2004, s. 5).

„Předškolní vzdělávání se maximálně přizpůsobuje vývojovým fyziologickým, kognitivním, sociálním a emocionálním potřebám dětí této věkové skupiny a dbá, aby tato vývojová specifika byla při vzdělávání dětí v plné míře respektována“ (RVP PV, 2004, s. 7).

Předškolní vzdělávání nabízí dětem vstřícné, podnětné, zajímavé a obsahově bohaté vzdělávací prostředí, v němž se mohou děti cítit spokojeně a radostně a které jim umožní projevit se, bavit a zaměstnávat přirozeným dětským způsobem. Umožňuje vzdělávat společně v jedné třídě děti bez ohledu na jejich odlišné schopnosti a učební předpoklady a z tohoto důvodu mohou být v předškolním vzdělávání vytvářeny třídy homogenní i heterogenní, děti mohou vykazovat rozdílné vzdělávací možnosti a potřeby, včetně specifických (RVP PV, 2004).

„Záměrem předškolního vzdělávání je rozvíjet každé dítě po stránce fyzické, psychické i sociální a vést je tak, aby na konci svého předškolního období bylo jedinečnou a relativně samostatnou osobností, schopnou (kompetentní, způsobilou) zvládat, pokud možno aktivně a s osobním uspokojením, takové nároky života, které jsou na ně běžně kladeny (zejména v prostředí jemu blízkém, tj. v prostředí rodiny a školy), a zároveň i ty, které ho v budoucnu nevyhnutelně očekávají“ (RVP PV, 2004, s. 10).

Úkolem předškolního vzdělávání je vhodně doplňovat rodinnou výchovu, cíleně poskytovat řadu podnětů k aktivnímu rozvoji a učení, obohacovat denní program dítěte a poskytovat odbornou péči. Předškolní vzdělávání musí plně respektovat vývojové fyziologické, kognitivní, sociální a emocionální potřeby dětí, čemuž musí odpovídat také zvolené metody a formy práce. (RVP PV, 2004)

RVP PV pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi: stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů, a to nejprve v úrovni obecné a následně pak v úrovni oblastní. Konkrétně se jedná o tyto kategorie:

Rámcové cíle vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání. Pedagogové poskytující předškolní vzdělávání by měli při své práci stále sledovat tři rámcové cíle:

1. rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání,
2. osvojení základů hodnot, na kterých je založena naše společnost,
3. získání osobní samostatnosti a schopnosti projevit se jako samostatná osobnost působící na své okolí.

Rámcové cíle vyjadřují základní orientaci předškolního vzdělávání i každodenní práci pedagoga. Pokud jsou rámcové cíle naplňovány, směřuje předškolní vzdělávání k utváření základů klíčových kompetencí.

Klíčové kompetence představují výstupy, obecnější způsobilosti dosažitelné v předškolním vzdělávání. Jde o soubory předpokládaných vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého jedince. Osvojování si klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který začíná v předškolním vzdělávání, pokračuje přes základní a střední vzdělávání a dotváří se v průběhu života. K naplňování klíčových kompetencí by mělo směřovat veškeré vzdělávání.

Pro předškolní vzdělávání jsou za klíčové kompetence považovány tyto:

- kompetence k učení,
- kompetence k řešení problémů,
- kompetence komunikativní,
- kompetence sociální a personální,
- kompetence činnostní a občanské.

Soubor klíčových kompetencí nabízí pedagogům jasnou představu o čem usilovat v předškolním vzdělávání a slouží k vymezení odpovídajícího vzdělávacího obsahu jako prostředku k jejich vytváření.

Dílčí cíle vyjadřují konkrétní záměry příslušející té které vzdělávací oblasti

Dílčí výstupy zahrnují dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají. Jsou to očekávané výstupy, které jsou formulovány tak, aby měly charakter kompetencí (způsobilostí). Dosažení dílčích výstupů není pro dítě povinné a musí odpovídat individuálním potřebám a možnostem každého dítěte.

Tyto cílové kategorie jsou těsně provázané a vzájemně spolu korespondují. (RVP PV, 2004)

Vzdělávací obsah je v RVP PV uspořádán do pěti vzdělávacích oblastí: biologické, psychologické, interpersonální, sociálně-kulturní a environmentální. Tyto oblasti jsou nazvány:

1. Dítě a jeho tělo
2. Dítě a jeho psychika
3. Dítě a ten druhý
4. Dítě a společnost
5. Dítě a svět

Každá vzdělávací oblast zahrnuje čtyři vzájemně propojené kategorie.

Dílčí cíle, které vyjadřují to, co by měl pedagog u dítěte sledovat a podporovat.

Vzdělávací nabídka je souborem praktických i intelektových činností pro pedagoga závazných, jenž slouží jako prostředky k naplňování cílů a dosahování výstupů, pedagog by měl tuto nabídku dětem předkládat tak, aby dané činnosti byly mnohostranné a pestré.

Očekávané výstupy jsou obecně předpokládané výsledky předškolního vzdělávání. Jedná se o prakticky využitelné a propojené schopnosti, poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, jejichž dosažení není pro dítě povinné.

Možná rizika jsou zde uvedena z praktického hlediska, protože mohou ohrozit úspěch vzdělávání, upozorňují na to, čeho se má pedagog vyvarovat.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání je hlavním dokumentem, ze kterého vychází škola při tvorbě svého Školního vzdělávacího programu (ŠVP). Pro práci školy představuje ŠVP základní pedagogický dokument, je povinný a měl by obsahovat – identifikační údaje školy, charakteristiku školy, charakteristiku vzdělávacího programu, podmínky a organizace vzdělávání, vzdělávací obsah (integrované bloky, obsah bloků, zaměření bloků, volba a formulace témat), doplňující programy, projekty a další aktivity, přehled o evaluační činnosti školy (Smolíková, K., 2005).

2.3. Přípravná třída základní školy

Další možností, kde lze poskytovat předškolní vzdělávání, je přípravná třída. Jedná se o výchovný a vzdělávací program v rámci předškolního vzdělávání. Legislativně upravuje přípravné třídy školský zákon (MŠMT, zákon 561/2004 Sb.)

Cílem přípravné třídy je systematicky připravovat děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Přednostně jsou zařazovány děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Má pomoci k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu od 1. ročníku základní školy a předcházet tak u nich případným neúspěšným začátkům ve školní docházce, které by mohly ohrozit průběh jejich dalšího vzdělávání a tím i jejich perspektivy v dalším životě (Národní ústav pro vzdělávání, 2015-01-01, online)

Slouží dětem v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. O zařazení dítěte rozhoduje ředitel školy na žádost zákonného zástupce dítěte a na základě písemného doporučení školského poradenského zařízení (MŠMT, zákon 561/2004 Sb.)

V rámci rozumové výchovy se procvičují složky jazykové a komunikativní, rozvíjí se matematických představy a poznání. Dále se také rozvíjí zručnost a praktické dovednosti dětí. (Národní ústav pro vzdělávání, 2015-01-01, online)

Přípravné třídy zřizují obce, svazky obcí, kraje či registrovaná církev a náboženská společnost, při základních, mateřských a praktických školách. Přípravnou třídu lze zřídit, pokud se v ní bude vzdělávat nejméně 10 dětí (MŠMT, zákon 561/2004 Sb.)

3. Školní zralost

Školní zralost je pojem, který označuje stupeň vývoje dítěte dosažený před vstupem do základní školy. K tomuto tématu se vyjadřují mnozí autoři.

Např. Pedagogický slovník uvádí, že: „*Školní zralost znamená stav dítěte projevující se v takové úrovni organismu, která mu umožňuje adaptaci na prostředí školy*“ (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2009, s. 304)

Také Vágnerová (2000, s. 146) definuje školní zralost ve své knize Vývojová psychologie jako „*jeden z předpokladů přijatelného zvládnutí role školáka. Jde především o určitou úroveň zralosti CNS, která se projevuje změnou celkové reaktivity dítěte, zvýšenou odolností k zátěži a schopností koncentrace pozornosti. Zrání ovlivňuje i rozvoj motoriky a senzomotorické koordinace, zrakového a sluchového vnímání. Školní úspěšnost závisí i na rozvoji poznávacích schopností, které ovlivňuje zrání i učení. Podmínkou přijatelné adaptace na školu je rovněž dosažení určité úrovně autoregulace.*“

Jedná se tedy o stupeň vývoje dítěte, která umožní co nejsnazší vstup do školy, začlenění se do školního kolektivu a osvojení školních znalostí a dovedností.

Pod pojmem školní zralost se tedy skrývají vnitřní vývojové předpoklady, které se vztahují k funkcím závislých na zrání CNS. Zlepšuje se odolnost jedince při zátěži, snižuje se emoční labilita, rozvíjí se soustředění (Otevřelová, H., 2016).

Někteří autoři dále rozlišují školní zralost a školní připravenost.

Např. Pedagogický slovník říká: „*Školní připravenost je komplexní charakteristika, která zahrnuje jak úroveň biologického a psychického vývoje dítěte, tak dispozice vytvářené na základě učení a vlivem konkrétního sociálního prostředí.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2009, s. 301)

Za školní připravenost považuje O. Zelinková (2001) určitou úroveň předškolní přípravy z pohledu schopností, vlivu prostředí a výchovy.“

Také M. Vágnerová uvádí, že školní připravenost je významná pro zvládnutí role školáka. Dítě musí dosáhnout přijatelné socializační úrovně, mělo by zvládnout určité role, umět přijatelným způsobem komunikovat, respektovat běžné normy chování. Hodnoty a normy, které dítě přejímá, nejvíce ovlivňuje rodina. Důležitý je také postoj rodiny ke vzdělání, který bude později motivací ke školní práci (Vágnerová, 2000).

„O školní připravenosti hovoříme v souvislosti s výchovou a vlivem vnějšího prostředí, které vývoj předškoláka ovlivňují. Jde tedy o oblast sociálních zkušeností. Mapuje chování, samostatnost, sebeobsluhu, aktivitu. Věnuje se i emočnímu prožívání dítěte.“ (Otevřelová, H., 2016, s. 55).

Pojem školní zralost v sobě zahrnuje několik rovin: jednak zralost tělesnou, dále pak kognitivní, emoční, sociální a motivační zralost.

Složky školní zralosti

3.1.Oblast tělesného rozvoje

Tělesnou zralost posuzuje dětský lékař, který zohledňuje tělesné dispozice a zdravotní stav dítěte. Klíčové je vyšetření dítěte v pěti letech.

Náplní preventivní prohlídky je hodnocení tělesné zralosti, ale i celkové zdravotní odolnosti a individuálních zvláštností organismu. Lékař dítěti kontroluje zrak, sluch, držení těla, stav výměny mléčných zubů (dentice). Sledují se také tělesné proporce dítěte, především pak jeho výška a tělesná hmotnost. Řada autorů uvádí, že průměrná výška, které by dítě před vstupem do školy mělo dosahovat je 120 cm, průměrná tělesná hmotnost pak okolo 20 kg. Z poměru výšky a váhy se zjišťuje tzv. Kapucínský index, tedy „školní věk“. (V ideálním případě, kdy výška je 120 cm a váha 20 kg je školní věk 6 let). Hodnotí se také schopnost rozpoznávání barev nebo např. orientační stav laterality (Otevřelová, H., 2016)

Jako jednu z možných zkoušek se dříve používala tzv. „filipínská míra“. Jde o snadné, orientační a rychlé zjištění, zda v tělesném vývoji dítěte již došlo ke změně fyzických proporcí, přesněji k protažení končetin. Zralost se prokazuje splněním úkolu, při němž se od dítěte očekává, že si dosáhne rukou přes hlavu na lalůček opačného ucha (Langmeier J., Krejčířová D. 2006).

J. Bednářová a V. Šmardová (2011) konstatují, že tělesná vyspělost (tedy váha a výška) nemusejí být hlavním prvkem při posuzování školní zralosti, ale je nutné ji brát v úvahu, jelikož drobnější tělesná konstituce může zapříčinit snadnější unavitelnost, nižší odolnost vůči psychofyzické zátěži, taktéž může ovlivňovat sociální vztahy. Dále se musí klást důraz při zjišťování školní zralosti u dětí předčasně narozených, jelikož u nich zpravidla bývá větší riziko problému s vývojem motoriky a řeči.

Biologická (fyzická) zralost je sice závislá na věku, ale je ovlivněna individuálními vlastnostmi dítěte a rozhodně nejsou nepodstatné také zkušenosti.

3.2.Oblast motoriky

V tomto období nastávají také změny v ovládání těla. Dochází ke zdokonalení koordinace pohybů, ty se stávají přesnějšími, plynulejšími a cílenějšími (Otevřelová, H., 2016).

„Pro adaptaci na školu je významná celková úroveň motorického vývoje. Jakákoliv nápadnější neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje. Nešikovné dítě nemívá dobrý sociální status, ostatním dětem připadá často směšné“ (Vágnerová, M., 2000, s. 137).

Motorikou je myšlena celková pohybová schopnost člověka. Souvisí s rozvojem myšlení, řeči a s lateralitou. Hrubá motorika je tvořena pohyby celého těla a pohybů velkých svalových skupin. Jemnou motoriku chápeme jako motoriku ruky a pohyby malých svalových skupin (Pipeková, J., 2006).

Dítě by mělo být přiměřeně obratné. Hrubá motorika se pozná např. při běhání, házení míčem, skákání přes švihadlo. Pohyby dítěte by měly být přiměřeně koordinované, dítě zvládá i odhad vlastní síly. Pohyby jsou více efektivní, zvládá lépe usměrnit pohyby, což umožňuje větší přesnost. Zvyšuje se i síla svalů (Allen, K., Marotz, L., 2002).

Rozvinutá hrubá motorika je základním stavebním kamenem motoriky jemné.

Jemná motorika se zabývá drobnějšími pohyby. Ty jsou přesnější, účelnější, specializovanější. Pro řeč je důležitá jemná motorika mluvidel, při správné výslovnosti hlásek. Dále je důležitá jemná motorika okohybných svalů. Ta je důležitá pro nácvik čtení (Otevřelová, H., 2016).

A samozřejmě jemná motorika ruky. Ta se projevuje při držení tužky, zavazování tkaniček, zapínání knoflíků, skládání kostek, stříhání nůžkami. Zejména zvládání tužky je pro dítě velmi důležité. Dítě by mělo umět nakreslit člověka, obkreslit jednoduché geometrické tvary. (Bednářová, J., Šmardová, V., 2009).

Grafomotorika, kresba

Právě oblast grafomotoriky a kresby je pro školní zralost významným ukazatelem. Spojuje v sobě mnohé psychické a motorické činnosti důležité pro psaní, kreslení. (Otevřelová, H., 2016)

Významné jsou nejen jemná a hrubá motorika, ale také zrakové a prostorové vnímání, pozornost, lateralita a také psychická vyzrálost (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011).

Grafomotoriku můžeme také chápat, jako soubor cvičení, napomáhající uvolnění zápěstí a nacvičit úchop tužky, vizuomotorickou koordinaci. Cvičení obsahují i grafické pohyby, např. čáry, vlnovky atd. (Šulová, L., Ležalová, R., 2012).

„Jedním z nejpřirozenějších projevů dítěte je kresba. Můžeme z ní vyčíst mnohé: úroveň grafomotoriky, úchop tužky, preferenci a dominanci ruky, tedy lateralitu. V neposlední řadě na kresbě můžeme rozpoznat vizuomotorické klady či nedostatky. Nejčastějším tématem dětské kresby je lidská postava, auto, sluníčko, domeček, kytička. Kresba těchto témat patří také k diagnostickým technikám. O vývojové úrovni kresby vypovídá její obsažnost i způsob provedení.“ (Otevřelová, H., 2016, S. 121).

Kresba nemusí být vždy na stejné úrovni jako rozumové schopnosti dítěte. Některé děti s průměrnou či vysokou inteligencí mohou mít spíše podprůměrnou kresbu. Naopak se můžeme setkat s dětmi, které kreslí vcelku hezky, ale vývoj jejich rozumových schopností odpovídá nižšímu věku. Posuzování vývojové úrovně pouze podle kresby je tedy problematické. V těchto případech kresba spíše o individuální nerovnoměrnosti vývoje (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011).

Vývoj kresby

V první fázi vývoje kresby, v tzv. senzomotorické fázi, je pro dítě důležitá činnost (čarání) sama, ne výsledek. Až v další fázi dítě svůj výtvar dodatečně pojmenovává.

Fáze symbolického zobrazení, tedy že dítě kreslí již s předem daným úmyslem, nastává až kolem třetího roku. Podobnost kresby a reality je závislá na rozvoji mnoha schopností a dovedností (motorika, vnímání, vizuomotorika atd.). V kresbě se také odráží subjektivní význam zobrazovaného objektu (Vágnerová, M., 2012).

Jak bylo již zmíněno, častým tématem dětské kresby je lidská postava.

Vývoj kresby lidské postavy má také svůj typický průběh, který ukazuje na rozvoj dětské psychiky.

Lidská postava se v kresbě objevuje asi ve třech letech. První stadium bývá označováno jako stadium hlavonožce. Dítě kreslí to, co je pro něj důležité – obličej, končetiny.

Stadium subjektivně fantazijního zpracování se objevuje mezi 4. -5. Rokem. Zde přibývají detaily, které jsou pro dítě důležité. Dítě ještě stále nerespektuje realitu. Vidíme zde průhlednou kresbu. Postupně přibývají součásti oděvu, knoflíky. Kreslí již hlavu, trup, končetiny, ale proporce ještě nejsou v souladu s realitou. Kolem pátého roku nastupuje dvojdimenzionální kresba.

Ke konci předškolního věku nastává stadium realistického zobrazení. Výsledek kresby se již podobá skutečnosti. Členění postavy na jednotlivé části je již dobře zřetelné, ruce jsou

připojeny k trupu, objevuje se dělení lidí podle pohlaví. Krk se objevuje až okolo sedmého roku.

Kresba z profilu se objevuje až mezi 7. - 9. rokem (Vágnerová, M., 2012 a Bednářová, J., Šmardová, V., 2011).

Vývoj kresby, jemné i hrubé motoriky je ovlivněn rozvojem laterality.

Před nástupem do školy by již mělo být jasné, ve které ruce drží tužku, tedy mělo by mít již vyhraněnou laterálníitu.

Oslabení v oblasti motoriky vede k složitějšímu zapojování do skupiny vrstevníků, oslabení v oblasti jemné motoriky a grafomotoriky se projeví při osvojování psaní, větší chybovosti, úpravě písemného projevu, rychlosti psaní (Šulová, L., Ležalová, R., 2012).

3.3.Kognitivní funkce

Pro úspěšné zvládnání školní docházky je důležitá také zralost poznávacích a rozumových funkcí a schopností. Např. zrakové a sluchové vnímání mají velký význam při výuce čtení a psaní.

Jde o širokou oblast funkcí, která ukazuje úroveň zralosti centrální nervové soustavy. Mezi tyto funkce můžeme zařadit např.: myšlení, řeč, vnímání (zrakové, sluchové), pozornost paměť. (Šulová, L., Ležalová, R., 2012).

V oblasti myšlení se dítě posouvá do úrovně konkrétních logických operací, začíná se řídit základními logickými zákony a začíná respektovat realitu. Toto funguje u známých a jasných situací, při možnosti zapojit zkušenosti. Při řešení složitějších úkolů se bude vracet k jednodušším strategiím.

Dítě se postupně odklání od egocentrického nazírání na svět. Začíná být schopen sledovat skutečnost z více hledisek a dokáže je kombinovat. Začínají také chápat obecnější pojmy a kategoriemi (Vágnerová, M. 2012).

Paměť se stává trvalejší a záměrnější, i když doposud je spíše mechanická nežli logická. Dítě by mělo být např. schopné si zapamatovat větu alespoň o osmi slovech. (Šulová, L., Ležalová, R., 2012)

Další důležitou oblastí je pozornost. Ta souvisí s dosažením určité úrovně autoregulace. Dítě by mělo být schopno aktivně zaměřit a soustředit pozornost na delší dobu i na činnost, kterou si samo nevybralo. (Kutálková, D., 2005)

Soustředění na činnost se prodlužuje vcelku pomalu, jen několik minut za rok. V sedmi letech se tady dítě dokáže soustředit 7-10 minut. Předškolní děti jsou ještě stále velmi lehce vyrušitelní (Vágnerová, M., 2012)

V oblasti zrakového vnímání se více diferencuje, lépe vnímá detaily. Učí se rozlišovat figuru a pozadí, tedy vybrat hledaný objekt upozadit ostatní viděné. Předškolní dítě by mělo zvládnout poznat dva překrývající se obrázky či jeden předmět na pozadí. Dále dítě vyhledává rozdíly mezi obrázky, vyhledává odlišný obrázek mezi ostatními. Důležité je také rozlišování horizontální a vertikální symetrie, vyhledávání obrázků různě otočených. Předškolák již dobře rozpozná otočení po horizontále. Pravolevé otočení a zrcadlově nestejná poloha je již náročnější. Děti jsou také vidět části celku, nevnímají již jen globálně. Před vstupem do školy by mělo dítě zvládnout složit obrázek z devíti částí (Otevřelová, H., 2016).

Oslabení ve zrakové oblasti se může projevit v pomalejším osvojování čtení a psaní, záměně písmen při nácvičování čtení a psaní, větší chybovost,

Také sluchové vnímání, především sluchová diferenciaci, analýza a syntéza jsou pro vstup do školy velmi důležité. Vnímání figury a pozadí, tedy upozadit okolní zvuky a vnímat co je důležité by již dítě před vstupem do školy mělo zvládnout. Od pěti let již dítě zvládá rozpoznat rozdíl ve dvou slovech. Diferenciace hlásek je velmi důležitá pro nácvičování čtení a psaní. Nejtěžší je diferenciaci měkkých a tvrdých hlásek. Sluchová analýza a syntéza- rozklad slov na hlásky a naopak, je pro předškolní děti činnost vcelku obtížná. V pěti letech by již dítě mělo určit první hlásku ve slově, mělo umět spočítat počet slabik ve slově a říct, která slova začínají stejnou hláskou. Začínají již také poznávat poslední souhlásku (poslední samohlásky je na poznání v tomto věku ještě těžká). (Otevřelová, H., 2016).

Oslabení v této oblasti se může projevit potížemi v naslouchání a provádění instrukcí, potížemi vnímat výklad, potíže v nácvičování čtení i psaní, větší chybovost, obtížnější učení se básniček (Šulová, L., Ležalová, R., 2012).

Vnímání prostoru je silně ovlivněno vyzráváním laterality. Před nástupem do školy by dítě mělo zvládat pojmy nahoře, dole, vpředu, vzadu, mezi, vedle, blízko, daleko, první, poslední. Pravolevá orientace se ustaluje okolo šestého roku.

U předčíselných představ dítě v pěti letech třídí podle dvou kritérií, v šesti již podle tří kritérií. Rozvoj porovnávání jde od pojmů velký x malý (tři roky) až po pojmy o jeden víc, méně (pět let). V šesti letech by také dítě mělo umět pojmenovat základní geometrické tvary. Seřadit předměty podle velikosti zvládá již dítě v pěti letech. Pojetí počtu začíná dítě chápat kolem pátého roku. Chápe, že počet prvků určuje poslední číslo. Děti v tomto věku počítají většinou s názorem, v šesti letech do šesti (Otevřelová, H., 2016).

S oblastí myšlení je úzce spjatá oblast řeči. Dítě by již mělo zvládat všechny hlásky vyslovit správně (toleruje se nesprávná výslovnost R, Ř), vyjadřovat se ve větách a jednodušších souvětích, bez zásadnějších dysgramatismů.

Dítě by mělo mít přiměřenou aktivní i pasivní slovní zásobu (okolo 3 tisíc slov v aktivní slovní zásobě). S dítětem se lze bez větších bez větších potíží o všem domluvit, umí sdělit své myšlenky, potřeby (Říčan, P., Krejčířová, D. 2006).

3.4.Emocionálně-sociální zralost a práceschopnost

Emoční zralost znamená určitou emocionální stabilitu, větší sebekontrolu a schopnost přijmout případný neúspěch. (Říčan, P., Krejčířová, D. 2006).

Od dítěte se již očekává jisté zvládání projevů a chování souvisejících převážně s negativními emocemi jako jsou vztek, zlost. Očekává se také schopnost odložit uspokojení přání a požadavků na později (Vágnerová, M., 2012).

S emocionální zralostí souvisí i zralost sociální. Dítě se již dokáže na několik hodin odloučit od rodiny, podřídit se nové autoritě a novým pravidlům. Velký význam má také začlenění do skupiny vrstevníků, vytvoření pocitů sounáležitosti, důvěry a spolupráce (Říčan, P., Krejčířová, D. 2006).

Od dítěte se také očekává více samostatnosti a zodpovědnosti, přiměřenou míru adaptability (Šulová, L., Ležalová, R., 2012)

Dítě již také musí zvládat korigovat své chování podle situace, podle sociálního prostředí, v kterém se nachází. Je také schopno jisté míry sebehodnocení (Vágnerová).

Školsky zralé dítě dokáže již dobře rozlišit hru od povinnosti a zadaný úkol se snaží splnit. Zvládá dodržovat daný režim a potlačovat svá momentální přání. Dítě před vstupem do školy

by mělo být schopno věnovat se i úkolům pro něj méně zajímavým (Říčan, P., Krejčířová, D. 2006).

Důležitá je schopnost tzv. záměrné koncentrace pozornosti na danou činnost, i když se jedná o činnost méně zajímavou a také ji dokončit. Dítě se postupně učí samostatně pracovat, nerušit ostatní (Langmeier, J., Krejčířová, D., 2006).

Patří sem i správně zvolené pracovní tempo (Šulová, L., Ležálová, R., 2012).

Oslabení v emocionálně sociální oblasti může mít za následek složitější zařazení do kolektivu, pocity méněcennosti, samoty, strachu a následně může vést k nechuti chození do školy či psychosomatickým potížím.

Oslabení v oblasti práceschopnosti vede k potížím při výuce, narušování vyučování, nesoustředěnost pak vede k větší chybovosti a to dále k pocitům méněcennosti, stresu a ztrátě motivace pro další práci (Šulová, L., Ležálová, R., 2012).

4. Zápis do základní školy

Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k zápisu k povinné školní docházce, a to v době od 1. dubna do 30. dubna kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku.

Školní docházka je povinná pro všechny děti v ČR a „začíná počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy dítě dosáhne šestého roku věku, pokud mu není povolen odklad. Dítě, které dosáhne šestého roku věku v době od září do konce června příslušného školního roku, může být přijato k plnění povinné školní docházky již v tomto školním roce, je-li přiměřeně tělesně i duševně vyspělé a požádá-li o to jeho zákonný zástupce.“ (MŠMT, zákon č.561/2004 Sb.)

Záleží na rodičích, jakou školu si pro své dítě vyberou. O přijetí dítěte rozhoduje ředitel školy na základě stanovených kritérií dané školy. Zákon k tomu říká: „Žák plní povinnou školní docházku v základní škole zřízené obcí nebo svazkem obcí se sídlem ve školském obvodu (§ 178 odst. 2), v němž má žák místo trvalého pobytu (dále jen "spádová škola"), pokud zákonný zástupce nezvolí pro žáka jinou než spádovou školu. Pokud je dítě přijato na jinou než spádovou školu, oznámí ředitel této školy tuto skutečnost řediteli školy spádové.“ a také, že: „Ředitel spádové školy je povinen přednostně přijmout žáky s místem trvalého pobytu v příslušném školském obvodu.“ (MŠMT, zákon č.561/2004 Sb.)

Termíny zápisů se na různých školách liší a liší se také průběh zápisu.

Hlavní úlohou zápisu je vytipovat školsky nezralé děti a zajistit tak, aby do 1. třídy přicházely děti, které jsou na povinnou školní docházku připraveny. Zápis by měl být pro rodiče i děti radostnou událostí a neměl by mít formu přijímacích zkoušek.

Dítě plní samostatně úkoly na prověření jeho zralosti. Dítě by mělo znát své jméno, příjmení, kolik je mu let, bydliště. Často také zpívají písničku nebo říkají básničku, kreslí lidskou postavu, rozeznávají tvary, určují první a poslední hlásku ve slově, rozeznávají barvy, počítají. Paní učitelky sledují samostatnost, soustředění, řečové schopnosti.

5. Diagnostika školní zralosti

Diagnostika je proces poznání nějakého předmětu či objektu a to co nejdokonalejší. Výsledkem je diagnóza (Přinosilová, D., 2007)

Pro zjištění nedostatků v oblastech školní zralosti se provádí diagnostika školní zralosti.

„Diagnostika školní zralosti obvykle probíhá ve dvou etapách. První z nich provádějí většinou učitelky v mateřských školách, pedagogové při zápisu dítěte do školy (tzv. pedagogická diagnostika). Pokud se objeví nějaká pochybnost, podrobnější vyšetření je potom provedeno psychologem v pedagogicko-psychologické poradně.“ (Přinosilová, D., 2007, s. 126)

Určitou diagnostiku provádí i rodiče, při porovnávání svého dítěte s ostatními dětmi. Sledují dítě při hře na písku, na hřišti i doma a srovnávají. Někteří rodiče se dokonce ptají paní učitelky v mateřské škole. A zde již přichází na řadu pedagogická diagnostika (Otevřelová, H., 2016).

Cílem pedagogické diagnostiky by mělo být poznání dítěte, jeho individuality a pokroků, kterých dosáhl (Šulová, L., Ležalová, R., 2012).

Při pedagogické diagnostice školní zralosti se učitelka mateřské školy zaměřuje u dítěte předškolního věku zejména na tyto oblasti. Oblast motoriky, kde sleduje hrubou motoriku, jemnou motoriku, grafomotoriku, vizuomotoriku a lateralitu. V oblasti řeči a komunikace se zaměřuje na výslovnost hlásek, slovní zásobu, porozumění řeči, gramatickou rovinu jazyka a souvislé vyjadřování. Dále sleduje zrakové a sluchové vnímání. Při hodnocení oblasti kognitivních funkcí se zaměřuje na paměť, pozornost, rozumové schopnosti jako např. znalost barev, geometrických tvarů, početní představy, pravolevou orientaci a všeobecné znalosti. K pedagogické diagnostice patří také sledování chování, úrovně hry, návyků a sebeobsluhy (Bednářová, J., Šmardová, V., 2011).

Pedagogická diagnostika tady probíhá dlouhodobě, v dítěti známém prostředí např. mateřské školy. Výsledky pedagogické diagnostiky je třeba zaznamenat. Asi nejčastějším způsobem je vytváření portfolia. Jedná se o komplexní materiál o dítěti, je zde zaznamenán jeho postup. Obsahuje soubor prací dítěte, záznamy pozorování po celou dobu sledování dítěte např. po dobu jednoho školního roku, po dobu návštěvy MŠ. Portfolio umožňuje sledovat vývoj dítěte, může být východiskem k další práci, ale je také možno použít při spolupráci s dalšími odborníky (Šulová, L., Ležalová, R., 2012).

Podrobnější diagnostika využívá různé metody diagnostiky. Jsou to metody klinické a testové.

5.1.Klinické metody

Klinické metody jsou založeny na kvalitativním zpracování získaných údajů. Umožňují bezprostřednější a přirozenější kontakt (Přinosilová, D., 2007)

Umožňují komplexnější, celistvější poznání osobnosti i v sociálním kontextu. Tyto metody nemají tak přísná pravidla, nemají stanovené normy a závisí na osobní interpretaci testujícího, tedy subjektivněji (Vágnerová, M., Klégrová, J., 2008)

Mezi klinické metody patří pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazníky a analýza spontánních produktů či úkolů.

5.1.1. Pozorování

Pozorování patří mezi základní klinické diagnostické metody i v oblasti psychologie.

O. Zelinková (2011, s. 28) metodu pozorování charakterizuje jako: „*Proces systematického sledování a zaznamenávání projevů s cílem rozhodnout o optimálním vedení dítěte*“. Učitel sleduje dítě během celého školního roku a má možnost dlouhodobě sledovat vývoj dítěte a jeho chování.

M. Svoboda (2001) uvádí dva druhy pozorování.

Pozorování volné, orientační, kdy se jedná o pozorování náhodné, vyvolané okamžitou situací. Zde není předem daný cíl sledování, ten vyplyne později. A pozorování zaměřené, systematické, které má předem daný cíl, plán a tím se řídí vlastní pozorování. Ostatní údaje a dění nejsou v tu chvíli důležité. Dále dělí ještě pozorování podle časového hlediska na krátkodobé a dlouhodobé (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

Pozorování lze zaznamenat průběžně nebo po skončení vyšetření.

Výhodami pozorování jsou, že nepotřebujeme žádné pomůcky, umožňuje poznat informace, které se jinak nezískají. Nevýhodami je možné ovlivnění subjektivitou pozorovatele (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

5.1.2. Rozhovor

Tato metoda patří k nejobtížnějším postupům. Nejedná se o běžnou konverzaci. Je zde kladen značný důraz na navázání pozitivního kontaktu. „*Rozhovorem získáváme informace o názorech, postojích, přáních a obavách klienta, informace o jeho vnitřním světě, které nám nemohlo poskytnout pozorování.*“ (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

Rozhovor dělíme na rozhovor neřízený, rozhovor není dopředu naplánován a klient má volnost ve výběru tématu. A rozhovor řízený, který je dopředu naplánovaný, k získání určitých informací, klient odpovídá na připravené otázky (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

U dítěte v mateřské škole je tato metoda diagnosticky hůře využitelná. Rozhovor je nutné vést adekvátně věku a komunikačním dovednostem dítěte. U mladších dětí je vhodné vést rozhovor též s rodiči (Vágnerová, M., Klégrová, J., 2008)

5.1.3. Anamnéza

Jde o metodu klinickou, s jejíž pomocí získáváme takové informace z předchozího života žáka, které nám mohou výrazně pomoci k objasnění jeho současného stavu.

(Zelinková, O., 2011)

Jde o metodu řízeného rozhovoru, s podrobným zápisem údajů z minulosti. Rozlišujeme anamnézu rodinnou, která zjišťuje údaje z rodiny a slouží k vyhledání možné dědičné zátěže.

Osobní anamnéza se soustředí na vyšetřovanou osobu.

Údaje nemusí být vždy zcela přesné, mohou být zkresleny nepřesností vzpomínek nebo neochotou sdělit pravdu (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

Anamnéza je využívána nejen v pedagogice (pedagogická anamnéza), ale i v jiných oborech – lékařská anamnéza, psychologická anamnéza.

5.1.4. Analýza spontánních výtvorů

Analýza spontánních výtvorů je důležitým zdrojem informací, které leckdy nelze získat jiným způsobem, a které přitom mohou přispět k celkovému poznání osobnosti klienta. (Vágnerová, M., Klégrová, J., 2008)

V případě vyšetření dětí jde především o analýzu dětských kreseb, zejména spontánních výtvarů dítěte, které nevznikly pod vedením učitele. Sledujeme volbu tématu, způsob provedení, zda odpovídá vývojové úrovni dítěte. U větších dětí potom přichází i analýza písemných projevů dítěte v jeho školních a domácích sešitech. Všímáme si rozdílů v různých situacích (doma, ve škole). U spontánních projevů také obsahu (Vágnerová, M., Klégrová, J., 2008)

5.2. Testové metody

Testové metody mají jasně daný postup zadání i hodnocení a není zde prostor pro subjektivní ovlivnění. Využívá kvantitativní hodnocení získaných dat (Vágnerová, M., Klégrová, J., 2008)

Testy musí splňovat jisté metodologické požadavky.

Objektivita testu znamená, že test je nezávislý na osobě, která jej překládá. Instrukce, čas a pravidla zadávání jsou vždy stejné. Je důležité se přesvědčit, že byly instrukce přesně pochopeny. Stejně je to i s hodnocením výsledků. Ani zde by neměl být prostor pro subjektivní hodnocení. (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

„Standardizace testu je souhrnné označení pro zjištění reliability, pro validizaci, stanovení norem, prověření účinnosti jednotlivých částí testu, stanovení jednotné instrukce a způsobu administrace. Nejčastěji se tohoto termínu používá v užším smyslu jen pro stanovení norem testu- normalizaci.“ (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001, s. 16).

Normalizace je srovnání výsledku s normou získanou testováním reprezentativního vzorku osob. Normy vymezují průměrný, podprůměrný a nadprůměrný výkon. Pro snazší srovnání se výsledky převádějí na vážené či standartní skóre (Vágnerová, M., Klégrová, J., 2008).

Reliabilita označuje přesnost a spolehlivost měření i po určitém časovém odstupu. Ta se zjistí tak, že pokud získáme u jedné osoby určité skóre, tak s časovým odstupem se provádí test znovu a výsledky testované osoby by měly být přibližně stejné (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

Validita testu je ukazatelem platnosti testu, tedy jestli test měří to, co měřit má.

K určení školní zralosti se používá několik testů, které se zaměřují na různé oblasti, např. inteligence, řečového projevu, laterality, koordinace zraku a jemné motoriky atd.

5.2.1. Orientační test školní zralosti- Jiráskův test

Jedná se o nejznámější a dodnes nejpoužívanější test školní zralosti. Vychází z Kernova

testu, který obsahoval 6 úkolů. J. Jirásek test upravil v roce 1970 na 3 úkoly, které zjišťují úroveň jemné motoriky, koordinaci oka a ruky.

Test obsahuje:

1. Kresbu postavy – kresba musí mít hlavu, trup a končetiny, hlava je s trupem spojena krkem a není větší než trup. Na hlavě jsou vlasy (popřípadě je zakrývá čepice nebo klobouk) a uši, v obličejí oči, nos a ústa. Paže jsou zakončeny pětiprstou rukou. Nohy jsou dole zahnuté. Znázornění mužského oblečení Čím je dítě méně zralé pro školu, tím méně obsahuje kresba tělesných detailů. Nejnižším stupněm je kresba hlavonožce.

2. Obkreslování psacího písma – dítě opisuje krátkou větu podle vzoru psacím písmem. Věta je čitelná, leží na řádce, písmena jsou spojena do tří slov. Výkon kolísá podle školní zralosti dětí.

3. Obkreslování skupiny bodů – dítě přesně napodobuje předlohu. Tečky jsou uspořádány do pravidelného tvaru. Děti méně školsky zralé nedodrží počet teček a mizí u nich žádoucí prostorové uspořádání. Děti zcela školsky nezralé kreslí kromě bodů i jiné grafické prvky (Kropáčková, J., 2008)

Test lze zadávat individuálně i skupinově.

K hodnocení se používá pětibodový systém (jako ve škole). Výsledek 3-5 znamená výrazný nadprůměr, 6- průměr, 7-9- průměr, 10-11-slabší průměr,

12- podprůměr a 13-15-velmi slabou úroveň

5.2.2. Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti (O. Kondáš)

Dalším testem ke zjišťování školní zralosti, je Pozorovací schéma na posuzování školní způsobilosti (O. Kondáš) z roku 1984. Test hodnotí způsobilost dítěte ke vstupu do školy, a ukazuje možné nedostatky, u kterých je třeba dalšího rozvoje.

Na základě výsledků dítěte lze vypracovávat intervenční programy.

Úkolem dítěte je povyprávět obsah pohádky, obkreslit písmena a reagovat na komunikační situaci. U této činnosti se pozoruje, zda dítě aktivně zakročí samo, na výzvu nebo zda vůbec ne. (Přinosilová, D., 2004)

Pozorovací schéma se zaměřuje na tyto oblasti školní způsobilosti:

- řeč: výslovnost, komunikace, reprodukce obsahu, vyjadřovací schopnosti;
- činnost a hra: vztah k nim a zájem o ně, osvojování nové činnosti;
- motorika: ovládání pohybové aktivity, zručnost, obratnost;
- grafomotorika;
- sociabilita;
- zvládnutí prvků sebeobsluhy;
- emocionalita;
- chování: samostatnost, aktivita, hravost, disciplinovanost, přizpůsobivost.

Pro každou oblast jsou vypracovány charakteristiky, které učitel zatrhává a poté vyhodnocuje.

Škála je určena pro děti ve věku 5-6 let. (Zelinková, O., 2011)

5.2.3. Vývojový test zrakového vnímání M. Frostigové

Jedná se o test vizuálně percepčních schopností.

V české verzi byl vydán v roce 1972 v překladu M. Krallové.

Kromě jeho využití při posuzování školní zralosti našel uplatnění zejména v oblasti diagnostiky specifických vývojových poruch učení a vývojové dysfázie.

Testový materiál obsahuje testovací sešit, záznamový arch, demonstrační karty s vyobrazením různých tvarů a šablon pro vyhodnocení testu.

Skládá se z pěti subtestů, které jsou zaměřeny na měření dílčích schopností:

- vizuomotorická koordinace – jedná o spojování bodů, dítě kreslí nepřerušované rovné čáry mezi liniemi různé šířky, aniž by se jich dotklo. Zjišťujeme úroveň senzomotorické koordinace a jemné motoriky
- vnímání figury a pozadí - dítě má hledat určité obrazce překryté pozadím vzrůstající komplexnosti. Zjišťujeme zralost zrakové analýzy a syntézy.
- konstantnost tvaru - dítě rozeznává určité geometrické tvary, které se liší velikostí, odstínem, vnitřním vzorkem a polohou v prostoru. Má odlišit stejné tvary od podobných bez ohledu na vlastnosti. Sledujeme schopnost zrakové diferenciaci.
- vnímání polohy předmětu v prostoru - dítě má rozlišit, které tvary jsou obrácené a otočené, jedná se o dítěti známých předmětů. Zde měříme zrakovou percepci.
- vnímání prostorových vztahů - dítě má obkreslit určité geometrické tvary, které jsou zakresleny do soustavy teček. Sledujeme nejen zrakovou analýzu, ale také úroveň grafomotoriky (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

Test je určen pro děti od 4 do 8 let, používá se spíše individuálně. Administrace trvá přibližně 30 – 40 minut.

Celkový počet bodů lze převést na percepční kvocient. Lze porovnat výkony v jednotlivých subtestech a zjistit úroveň jednotlivých dílčích schopností (Vágnerová, M., Klégrová, J., 2008).

5.2.4. Edfeldtův reverzní test

Používá se k posouzení úrovně zrakové diferenciaci, přesněji rozlišit obrácené a otočené tvary. V české verzi vyšel v roce 1968 v úpravě M. Malotínové.

Dítě zde rozlišuje dvojice obrázků na shodné a neshodné, přičemž obrázky se liší drobným detailem v horizontálním či vertikálním převrácení; zjišťuje primárně schopnost optické diferenciaci, a tím připravenost ke čtení.

Součástí testu je testovací sešit s dvojicemi různých obrazců – dítě má označit ty dvojice obrazců, které se nějakým způsobem liší (nejsou stejné). Test obsahuje celkem 84 položek, což je pro menší děti velmi náročné.

Za každou správnou odpověď získá 1b, na základě celkového počtu bodů lze určit, na jaké vývojové úrovni je zraková percepcie dítěte. Lze také zhodnotit v jakých úkolech dítě dělalo

nejvíce chyb. Větší chybovost v druhé polovině testu může být způsobena výkyvy pozornosti (zvláště mladší děti se nedokáží tak dlouho soustředit).

Test je určen pro děti od 5 do 8 let.

Test je vhodné ho použít jako součást testové baterie posuzování školní zralosti, pro diferenciální diagnostiku specifických poruch učení a pro vyšetření dětí s ADHD syndromem (Vágnerová, M., Klégrová, J., 2008).

5.2.5. Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky

Autorkami tohoto testu jsou PaedDr. Daniela Švancarová a PhDr. PaedDr. Anna Kucharská, Ph.D.

Test byl vytvořen jako depistážní materiál k včasnému zachycení dětí, které by mohly mít potíže v počátcích čtení a psaní. Předpokladem je další podrobnější vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Standardizace testu probíhala v letech 1995-1999.

Test lze použít u dětí před vstupem do ZŠ, tedy na konci docházky do mateřské školy. V tomto případě má pomoci při rozhodování o nástupu dítěte do ZŠ nebo odložení školní docházky.

Dále se test používá po nástupu do 1. třídy ZŠ u dětí s obtížemi v počátcích čtení a psaní. Zde má sloužit k vytvoření vhodných přístupů ve výuce.

Test má 56 položek ve 13 subtestech. Součástí testu je obrazový materiál a k plnění některých úkolů je třeba bzučák. Část testu (subtesty 1-5) jsou zaměřeny na sluchovou oblast- sluchová diferenciaci, analýza. Subtesty 6-9 se věnují zrakové oblasti- diferenciaci, paměť. Artikulaci se zabývá subtest 10. Úroveň jemné motoriky – grafomotoriky se zabývá subtest 11. Subtest 12 ověřuje schopnost učení a zapamatování. Poslední subtest 13 sleduje jazykovou dovednost tvoření rýmů.

Test se zadává individuálně a testování probíhá přibližně 30 minut. Testování provádí vyškolený pracovník- psycholog, učitel/ka mateřské nebo základní školy, speciální pedagog.

U většiny subtestů je nejprve úkol na zcvik, který dítě s úkolem seznámí a ověří, jestli dítě úkolu porozumělo. Až potom se teprve zadávají úkoly, kde již dítěti nepomáháme. Úkoly se

hodnotí při správnosti jedním bodem, při špatné odpovědi se bod nepřiděluje. V tabulce výsledků je potom vidět zaprvé dosažené výsledky v jednotlivých oblastech což nám může naznačit, kde je třeba naše další intervence. Z celkového výsledku (počtu bodů) vyhledáme v tabulce norem příslušný sten, který nám ukáže, do jakého pásma výkonu dítě spadá. Výsledky jsou rozděleny na čtyři věkové kategorie a také podle pohlaví.

Děti, které dosáhly výsledku čtvrtého stenu a níž patří do tzv. rizikové oblasti a měla by jim být věnována zvýšená pozornost, protože je zde vyšší pravděpodobnost potíží při čtení a psaní. U dětí s výsledkem 2. - 1. sten je doporučeno další vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně.

Kapitola byla zpracována podle manuálu k testu rizika poruch čtení a psaní (Kucharská, A., Švancarová, D., 2012).

5.2.6. Test mapující připravenost pro školu – MaTeRS

Jedná se o novější test autorek Mgr. Heleny Vlčkové a Mgr. Simony Polákové.

Tvorba testu vycházela z dosud používaných screeningových či orientačních testů, ale úkoly byly modifikovány. Např. kresba postavy byla převzata z Jiráskova orientačního testu školní zralosti, jen byly upraveny parametry hodnocení úrovně kresby a rozšířeno o možnost kresby ženské kresby.

Test byl standardizován v období říjen 2011- březen 2013

Test má být screeningovým materiálem pro odhalení školní nezralosti a testování by mělo probíhat v prostředí mateřské školy. Test je zadáván částečně skupinově a částečně individuálně. Testování ve skupině má ukázat schopnost pracovat v kolektivu tak, jak je později třeba v základní škole.

Test je určen pro děti od 4,9 let (předčasný nástup do ZŠ) do 7,8 let (odklad školní docházky).

Test zadává odborník- psycholog, speciální pedagog proškolený akreditovaným kurzem.

Testování probíhá asi 45 minut.

Jednotlivé subtesty zjišťují orientační zralost v dané oblasti. Selhání by mělo vést k podrobnějšímu vyšetření např. v pedagogicko-psychologické poradně.

V jednotlivých subtestech sledujeme úroveň kognitivních funkcí, grafomotorických schopností, sluchového a zrakového vnímání, řeči, prostorového vnímání.

Kromě hodnocených oblastí sleduje zadavatel také pozornost a pracovní zralost, pracovní tempo, míru spolupráce a celkovou sociální zralost, emocionální zralost, úroveň řečových dovedností, motivaci pro školní docházku dítěte. Postřehy z těchto oblastí odborník zaznamenává v průběhu celého vyšetření do Volného záznamového archu (součásti záznamového sešitu), které tvoří část závěrečné zprávy o celkové míře školní připravenosti daného dítěte. Uvedené oblasti se orientačně posuzují na tříbodových škálách.

Test obsahuje deset subtestů. Pět je zadáváno skupinově, pět individuálně.

Skupinová část se zadává maximálně deseti dětem a obsahuje subtesty:

kresbu postavy, kde sledujeme nejen samotnou vývojovou úroveň kresby, ale také úchop tužky, lateralitu, vedení čáry.

překreslení bodů- sleduje úroveň vizuomotoriky

figura a pozadí- sleduje zrakovou percepci a vizuomotoriku

grafomotorika- tři úkoly kde sledujeme úchop tužky, tlak tužky na podložku, ale také pracovní vyzrálост dítěte

zrakové rozlišení- tento subtest je rozdělen do dvou částí, jedna se zadává ve skupinové části a druhá v části individuální. Dítě hledá rozdílný tvar v řadě stejných tvarů

Individuální část obsahuje subtesty:

semafor- hodnotí obecnou znalost dítěte, rozlišení barev, prostorové vnímání

geometrické tvary- zde nehodnotíme grafické provedení, ale znalost tvaru, a dále hodnotíme prostorové vnímání- pojmy nad, pod, vpravo, vlevo

sluchové vnímání- obsahuje čtyři úkoly- rozpoznání první hlásky, rozklad slov-rytmizace, sluchovou diferenciaci a sluchovou paměť

početní a předpočetní představy- zde je sedm úkolů- vyjmenování číselné řady, jednoduché početní operace, pojmy více x méně, nejmenší x největší

všeobecné znalosti- opět sedm úkolů, nejedná se o zkoušku inteligence, ale sledujeme získané znalosti. Ptáme se dítěte na místo bydliště, na roční období a dny v týdnu, na nadřazené pojmy

K testování potřebujeme záznamový sešit, do kterého dítě plní úkoly nebo testující zaznamenává odpovědi. Administrátor nekomentuje správnost či nesprávnost odpovědi, dítě neopravuje. Dítě pouze povzbuzujeme a motivujeme k plnění úkolů, v případě nejistoty nebo odmítnutí úkol splnit, má dítě maximálně dvě možnosti zadání úkolu. U některých úkolů je zácvik, pro správné pochopení úkolu.

Úkoly jsou hodnoceny body, které se na konci převedou na tzv. hrubý skóre a dále na percentily získané na standardizačním vzorku. Hodnotí se každá oblast zvlášť a dále vypočítáváme celkové hodnocení součtem jednotlivých oblastí. Podle tabulky převedeme celkový skóre na celkové hodnocení a najdeme i slovní hodnocení o připravenosti na školní docházku.

Kapitola byla zpracována podle příručky k testu MaTeRS (Vlčková H., Poláková, S., 2013).

5.2.7. Další testy

Zkouška vědomostí předškolních dětí podle Matějčka a Vágnerové

Užívá se jako doplněk k Orientačnímu testu školní zralosti. Zjišťuje rozumové schopnosti a jejich využití, ale nejedná se o zkoušku inteligence. Hodnotí obecnou informovanost dítěte a lze také jistým způsobem využít ke zhodnocení podnětnosti prostředí. (Přinosilová, D., 2007).

Je určena pro děti od 4 do 7 let a obsahuje 10 tematicky rozdělených kategorií otázek např. otázky ohledně rodiny, orientace v čase, pohádek, domácích činností, povolání atd. (Říčan, P., Krejčířová, D. 2006).

Obrázkově-slovníková zkouška

Autorem testu je O. Kondáš a zjišťuje slovní zásobu a pohotovost dítěte. Test obsahuje 30 barevných obrázků, na nichž jsou zobrazeny různé věci, zvířata, činnosti a dítě má pojmenovat co je na obrázku. Zkouška je určena k hodnocení kvality pasivního slovníku, tj. znalostí názvů určitých konkrétních objektů či situací. Za každou správnou odpověď získává bod, celkový součet představuje hrubý skóre převáděný pomocí percentilových tabulek na vážený skóre. Pro hodnocení je vhodné analyzovat položky, které dítě nedokázalo pojmenovat.

Zkoušku lze využít také jako doplněk k dalším testům školní zralosti.(Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Zkouška sluchové diferenciacce (WM):

Slouží k posouzení schopnosti rozlišovat zvuky mluvené řeči, který podle J. M. Wepmana upravil a pro potřeby české praxe Z. Matějček v roce 1993. Dítě má rozlišovat, zda dvojice bezesmyslných slov je stejná, či nikoli (např. bram-pram, tost-tost). Podněty se mohou lišit nanejvýš v jedné hlásce. Test obsahuje 19 dvojic (13 odlišných, 6 stejných). Nejprve provedeme zácvik, aby dítě pochopilo úkol. Zde dítě na chybu upozorníme. Později během testu však na chyby neupozorňujeme. Test je pro děti od pěti do osmi let a trvá asi 5 – 10 minut a probíhá individuálně.

Test nebyl standardizován, a proto je hodnocení pouze kvalitativní. Pomůže nám určit, kterou skupinu hlásek dítě nedokáže určit. Metoda se používá jako součást testové baterie pro posouzení školní zralosti a školních potíží (Vágnerová, M., Klégrová, J., 2008).

Zkouška sluchové analýzy a syntézy

Hodnotí úroveň schopnosti rozkládat slova na hlásky a naopak, z hlásek slova. Metodu upravil Z. Matějček v roce 1993 z Moseleyovy testové baterie pro diagnostiku poruch čtení a psaní.

Dítě má při zkoušce sluchové analýzy poznat, z jakých hlásek je slovo složeno a jaké je jejich pořadí. U sluchové syntézy má z izolovaných hlásek složit slovo. Každá zkouška obsahuje 10 slov a nejprve probíhá nácvik. Slovo můžeme jednou zopakovat.

Zkouška je vhodná pro děti od pěti do osmi let a trvá přibližně 10 minut. Provádí se individuálně.

Test nebyl standardizován, a proto k němu nejsou k dispozici tabulky norem. V hodnocení můžeme sledovat chyby v určitých hláskových skupinách, ale také míru pozornosti.

Zkouška se hodí jako součást testových baterií na posouzení školní zralosti, diagnostiku poruch specifických poruch učení (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

Zkouška laterality (Matějček, Žlab):

Nejčastěji je u nás využívána Zkouška laterality autorů Z. Matějčka a Z. Žlaba z roku 1972.

Hodnotí motorickou (ruka, noha) i senzorickou (oko, ucho) lateralitu. Pro hodnocení rukou je 12 položek, pro hodnocení nohou 4 položky, pro lateralitu oka jsou určeny 2 položky a jedna je pro lateralitu ucha. (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

Vyšetřované dítě má pomůcky ve stejném dosahu pro obě ruce, aby nebylo stimulováno k preferenčnímu používání jedné končetiny. Každý úkol má specifickou instrukci. Slouží k určení typu lateralitu, funkční dominance ruky a oka (Říčan, P., Krejčířová, D. 2006).

Orientační zkouška připravenosti na školu (Kollárik)

Jde o slovenský test z roku 1984 a používá se jako screeningový test školní zralosti. Má čtři subtesty na posouzení zrakové diferenciace (posouzení rozdílů a podobností), posouzení matematických představ, zjišťování úrovně jemné motoriky a schopnost kategorizace (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

Test obkreslování Z. Matějčka

Test vytvořil Z. Matějček již v roce 1957, standardizován byl v roce 1974. Slouží k posouzení úrovně senzomotorických dovedností a grafomotorických schopností. Lze jej použít pro děti od 5 – 13 let a administrace trvá přibližně 10 – 15 minut. Test lze zadávat individuálně i skupinově.

Test tvoří 12 předloh s různými geometrickými tvary různé složitosti. Dítě obkresluje tvary na volný papír. Dítěti je předkládána vždy jedna předloha.

Hodnocení probíhá na základě provedení. Test obsahuje normy pro chlapce a dívky (Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., 2001).

Při diagnostice školní zralosti se užívají také různé testy inteligence.

Standfort – Binetův test inteligence

Test vznikl ve Francii již v roce 1905. Nyní se využívá již pátá revize testu z roku 2003. V české praxi se využívá čtvrtá revize z roku 1995.

Test je určen dětem od dvou let. Nejčastěji se však využívá v předškolním a školním věku, nebo u dětí starších s předpokladem nižšího stupně inteligence. Nevýhodou testu jsou zastaralé a českému prostředí ne zcela odpovídající normy. Test je rozdělen do osmi subtestů

(pro předškolní děti): verbální myšlení (slovník, porozumění), kvantitativní myšlení (počty), abstraktně-vizuální myšlení (napodobování), krátkodobá paměť. Z celkového součtu se počítá IQ. Hodnotí se například rychlost, přesnost, pozorujeme, jak dítě postupuje, zda jedná chaoticky či logicky.(Vágnerová, Klégrová, 2008)

Wechslerovy zkoušky inteligence

Jsou tři verze tohoto testu. Pro dospělé, školní děti a děti předškolní.

Test pro předškolní děti je pro děti od 2 let do 7 let a tří měsíců. Tento test je ještě rozdělen na test pro mladší a starší předškoláky. Úkoly se podobají hře a pro děti jsou proto přitažlivější.

Obsahuje zkoušky: obecné informace, slovník, porozumění, podobnosti, počty, paměť na věty, doplňování, kostky, bludiště, skládky, symboly, geometrie. Získáme tak zvlášť verbální IQ, neverbální IQ i celkové IQ. Test je zadáván individuálně.(Vágnerová, Klégrová, 2008)

Woodcock-Johnsonův test kognitivních schopností

V poslední době se v českém prostředí postupně rozšiřuje užívání Woodcockova-Johnsonova testu kognitivních schopností, jenž je znám pod názvem Woodcock-Johnson International Editions (dále jen WJ IE COG). Tato baterie byla v českém prostředí standardizována v roce 2006 a umožňuje administraci v širokém věkovém rozmezí probandů, tj. od 5 do 65 let.

Jedná se o nástroj pro diagnostiku rozumových schopností různých populací.

Baterie měří 7 různých tzv. širokých kognitivních faktorů:

Test 1- verbální schopnosti (porozumění), test 2 – paměť na jména (výbavnost dlouhodobé paměti), test 3 – prostorové vztahy (vizuálně prostorové myšlení), test 4 – rozlišování zvuků (zpracování sluchových vjemů), test 5- kvantitativní vyvozování, test 6 – vizuální porovnávání a test 7 – krátkodobá paměť (obrácené číselné řady).

Interpretační rámec baterie tedy obsahuje:

- Celkový skóre intelektových schopností
- Skóre verbálních schopností
- Skóre schopnosti myšlení
- Skóre kognitivní efektivnosti (Portešová, Š., Urbánek, T., 2010)

IDS - Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let

Jde o nový testový nástroj, v české verzi vyšel v roce 2013. Hlavní autorkou české adaptace je PhDr. Dana Krejčířová, která původní diagnostický nástroj v české adaptaci doplnila o 2 originální verbální subtesty. Je určen k dětské diagnostice inteligence a obecné vývojové úrovně ve věkovém rozmezí 5-10 let. Administrace probíhá individuálně a trvá asi 90 – 120 minut.

IDS obsahuje dvacet jedna subtestů, které jsou rozděleny do dvou klíčových částí. První mapuje kognitivní vývoj a škály v ní zahrnuté jsou: zrakové vnímání, selektivní pozornost, fonologická paměť, vizuálně-prostorová paměť, konstrukční myšlení, pojmové myšlení a sluchová paměť. Druhá část IDS je označována jako celkový vývoj a je dále rozdělena do pěti škál, z nichž každá zahrnuje několik subtestů v následující podobě: psychomotorika (subtesty – hrubá motorika, jemná motoriky a vizuomotorika), sociálně-emoční kompetence (subtesty – rozpoznávání emocí, regulace emocí, porozumění sociálním situacím a sociálně-kompetentní jednání), matematika (subtest logicko-matematické myšlení), řeč (subtesty – expresivní řeč, receptivní řeč), výkonová motivace (subtesty – vytrvalost úsilí a radost z výkonu). Česká verze IDS byla rozšířena o dva další subtesty, které jsou vloženy až na samotný závěr celého nástroje. Jedná se o subtest verbálních schopností (Krejčová, L., 2014).

Pro účely pedagogické diagnostiky v MŠ mohou také velmi dobře sloužit publikace autorek Bednářové a Šmardové: Diagnostika dítěte předškolního věku (2007) a Školní zralost (2010). Obě publikace ukazují vývojové škály předškolního dítěte. Pomáhá při zjišťování schopností a dovedností v oblastech motoriky, grafomotoriky, kresby, řeči, sluchového vnímání, zrakového vnímání, vnímání prostoru, vnímání času, základních matematických představ, sociálních dovedností, hry, práceschopnosti, pozornosti, sebeobsluhy a samostatnosti. Předkládají také náměty pro další rozvoj těchto schopností.

6. Školní nezralost a odklad školní docházky

Školní nezralost si můžeme představit jako soubor oslabení či nedostatků, které znesnadňují úspěšné zvládnutí nároků potřebných pro vstup do školy a mohou způsobovat určité selhávání dítěte na počátku školní docházky.

Nejčastějšími příčinami nezralosti jsou:

Fyzická nezralost- malý vzrůst dítěte, špatný zdravotní stav a častá nemocnost

Psychická nezralost - pomalejší zrání nervového systému, nezralost některých dílčích funkcí, nerovnoměrný vývoj dílčích funkcí: oslabená koncentrace pozornosti, nedostatečná úroveň percepce, narušení vyjadřovacích schopností včetně některých logopedických vad

Sociální nezralost - nadměrná fixace na rodinu

Příčiny se ve většině případů kombinují (Šulová, L., Ležalová, R., 2012)

Projevů nezralosti si může všimnout sám rodič, případně učitelka MŠ v porovnání s ostatními dětmi. O možném řešení v konečném výsledku rozhoduje vždy rodič, i když je vhodné poradit se s odborníky (učitelkou MŠ, pedagogicko-psychologická poradna).

Nejčastějším řešením školní nezralosti je odklad školní docházky.

Odklad školní docházky upravuje Paragraf 37 školského zákona (č. 561/2004Sb.) o předškolním, základním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: *„Není-li dítě po dovršení šestého roku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, dítěte do 31- května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit, povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku.“* (MŠMT, zákon 561/2004 Sb.).

Rozhodnutí o odkladu vydává ředitel školy, ve které bylo dítě zapsáno.

Odklad by měl být jakýmsi preventivním opatřením neúspěšnosti dítěte v počátcích školní docházky.

V zákoně 561/2004 Sb. je také uvedena možnost dodatečného odkladu školní docházky v paragrafu 37 odst. 3 v případě, že *„se u žáka v prvním roce plnění povinné školní docházky projeví nedostatečná tělesná nebo duševní vyspělost k plnění povinné školní docházky, může ředitel školy se souhlasem zákonného zástupce žákovi dodatečně v průběhu prvního pololetí školního roku odložit začátek plnění povinné školní docházky na následující školní rok.“*

(MŠMT, zákon 561/2004 Sb.) Toto řešení je podle psychologů značně nevýhodné, protože může mít na dítě značný dopad. Většinou tyto děti prožívají pocity neúspěchu, selhání a sociálního vyloučení (Říčan, P., Krejčířová, D., 2006).

V případě nástupu nezralého dítěte do ZŠ hrozí různá rizika. Nezralé dítě je výrazně ohroženo selháním a pak celkovou neúspěšností. Dítě je lehce unavitelné, může prožívat úzkost a to dále vede k negativním postojům k učení a celé mu postoji ke škole. Chybí mu správná motivace k učení, má narušenou koncentraci pozornosti, je neklidné (Šulová, L., Ležalová, R., 2012).

Bohužel se stále častěji setkáváme i s případy dětí, kterým je dán odklad školní docházky bez zřejmého důvodu. I zde hrozí určitá rizika, že se dítě bude nudit jak v mateřské škole, tak později po nástupu do školy základní. Může mít také problémy začlenit se do nové sociální skupiny (Koťátková, S. 2008).

Proto je dobré, když se rodiče, kteří mají jakékoliv pochybnosti, poradí s již zmíněnými odborníky, vyslechnou názor hlavně učitelky v MŠ, která dítě zná i v jiných situacích než rodič, zná jeho interakci s ostatními, a podle toho se rozhodnou o nejvhodnějším řešení.

B. PRAKTICKÁ ČÁST

7. Cíle a popis výzkumu

Výzkum školní zralosti jsem si zvolila hned z několika důvodů. V posledních pěti letech pracuji s předškolními dětmi a v době před zápisem do základních škol, společně s rodiči řešíme problém nástupu do školy. Hledala jsem nějaký vhodný materiál k zhodnocení školní zralosti, abych rodičům mohla adekvátně poradit.

V relativně nedávné době byl vytvořen nový screeningový nástroj k orientačnímu vyšetření školní zralosti (test MaTeRS). Chtěla jsem tedy pilotně ověřit, zda výsledky získané tímto testem korelují s výsledky již zavedených screeningových testů v oblasti školní zralosti.

Touto metodou, tedy porovnáním výsledků testů zaměřených na shodnou oblast se ověřuje validita diagnostického nástroje, jedná se o postup, který je často využíván k ověření kvalit nových diagnostických nástrojů.

Vím, že test prošel standardizací, takže by u něho měla validita být ověřena, ale i přes to jsem se rozhodla srovnání provést.

7.1.Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce bylo porovnání výsledků dvou testů využívaných k testování školní zralosti.

Jako metoda výzkumu byla zvolena kvantitativní metoda - paralelní testování dvěma standardizovanými testy.

K interpretaci výsledků bylo využito statistických zpracování získaných dat, konkrétně statistické testy: Párový T-test a Wilcoxonův test pro párové hodnoty.

Výzkumné hypotézy pro hlavní cíl:

H_0 : Výsledky testů jsou stejné (podobné)

H_1 : Výsledky testů jsou rozdílné

Dílčí cíl 1. Všeobecně bývá přijímán názor, že dívky předstihují chlapce v tempu vývoje. Rozhodla jsem se na základě výsledků obou testů zjistit, jak jsou na tom dívky a chlapci z mé výzkumné skupiny.

K potvrzení hypotéz jsem zvolila statistický test – Studentův T-test.

Výzkumné hypotézy pro dílčí cíl 1 :

Hypotéza H_0 : Průměry výsledků chlapců a dívek jsou stejné

Hypotéza H_1 : Průměry výsledků chlapců a dívek nejsou stejné

Dílčí cíl 2. Vzhledem k tomu, že z testované skupiny dětí, požádali čtyři chlapci o odklad školní docházky, naskytla se mi možnost, tyto děti otestovat s ročním odstupem. Cílem tedy bylo, sledování čtyř dětí s odkladem školní docházky a posouzení oprávněnosti odkladu na základě porovnání výsledků prováděných testů školní zralosti. Zde jsem použila již kvalitativní metodu- analýzu dokumentů.

7.2. Popis výzkumného vzorku, místa šetření a časového rozvržení

Výzkum byl realizován v Mateřské škole Chodovická, která se nachází na okraji Prahy 9, v Horních Počernicích. V této Mateřské škole pracuji jako učitelka v předškolní třídě. Všechny děti zařazené do výzkumu tedy žijí na okraji Prahy.

Podmínkou zařazení dítěte do výzkumu byl písemný souhlas rodičů s vyšetřením, zpracováním a zařazením dat do mé diplomové práce. V souhlasu je zaručena anonymita dětí při zpracování dat v této práci.

Vzorek se skládá z dětí předškolního věku před nástupem do základního vzdělávání. Věkově se jedná o skupinu dětí od 5,4 let do 7,1 let věku. Poměr chlapců a děvčat byl 21 chlapců a 19 dívek. Čtyři chlapci byli testováni dvakrát, tedy s ročním odstupem, proto se ve výsledcích objevuje 25 chlapců. Dvě děti byly ukrajinské národnosti. Do výzkumu nebylo zařazeno žádné dítě ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Sběr dat probíhal ve dvou respektive čtyřech etapách a to z důvodu potřebného časového odstupu mezi jednotlivými testy, aby získané zkušenosti neovlivnily výsledky druhého testu. Testování tedy probíhalo vždy s odstupem minimálně jednoho až dvou měsíců od února 2015 do května 2015. U chlapců s odkladem školní docházky probíhalo druhé testování od března do května 2016.

8. Použité výzkumné metody a testy

8.1. Párový t-test

Porovnává data, která tvoří „spárované variační řady“, tzn., že pocházejí ze subjektů, které byly podrobeny dvěma měřením. Takto získané hodnoty tvoří páry a reprezentují při testování jak kontrolní tak i pokusnou skupinu porovnávaných dat.

V testu vycházíme z rozdílů naměřených párových hodnot u srovnávaných variačních řad. Testujeme hypotézu, že střední hodnoty měření se rovnají (neboli: rozdíl středních hodnot párových měření je nulový).

Nejprve vypočteme rozdíly párových hodnot u výběrového souboru (n - počet párů) a ze zjištěných rozdílů vypočítáme aritmetický průměr d' a

Poté vypočteme testovací kritérium t :

$$t = \frac{d' \cdot \sqrt{n \cdot (n-1)}}{\sqrt{\sum (d-d')^2}}$$

Pro vyhledání tabulkové kritické hodnoty je nutno stanovit počet stupňů volnosti výběrového souboru: $v = n-1$ a zvolit hladinu významnosti α .

Vypočtenou hodnotu t porovnáme s tabulkovou kritickou hodnotou $t_{1-\alpha/2}(v)$, kde $v = n-1$ a α volíme 0,05 nebo 0,01 (viz Příloha č. Tabulky: Kvantily $t_{1-\alpha/2}(v)$ Studentova t -rozdělení):

- Je-li $t < t_{1-\alpha/2}(v) \Rightarrow$ statisticky **nevýznamný** rozdíl μ_1 a μ_2 při zvolené α .

(nezamítáme nulovou hypotézu H_0 , tzn., že střední hodnota prvního měření se neliší od střední hodnoty druhého měření).

- Je-li $t > t_{1-\alpha/2}(v) \Rightarrow$ statisticky **významný** rozdíl μ_1 a μ_2 ($\alpha = 0,05$) nebo

statisticky **vysoce významný** rozdíl (při $\alpha = 0,01$)

(zamítáme nulovou hypotézu H_0 , tzn. střední hodnota prvního měření se liší od střední hodnoty druhého měření).

8.2. Wilcoxonův test

Používá se pro hodnocení **párových pokusů**, porovnává 2 měření provedená u jednoho výběrového souboru. Testuje hypotézu rovnosti distribučních funkcí na základě ověření symetrického rozložení sledované náhodné veličiny.

Výpočet testu vychází z párových hodnot dvou měření na jednom výběrovém souboru: veličiny X a X' .

1) Zjistíme **rozdíly mezi párovými hodnotami (d)** – některé rozdíly jsou kladné, jiné záporné a v případě shody párových hodnot jsou rozdíly nulové. Nulové rozdíly z dalšího hodnocení vyřazujeme.

2) Nenulové rozdíly uspořádáme vzestupně bez ohledu na znaménko:

3) Každému rozdílu přiřadíme **pořadí** (stejným hodnotám průměrné pořadí):

Testujeme hypotézu, že rozdíly jsou rozloženy symetricky kolem 0, tzn., že součet kladných a záporných rozdílů by měl být roven 0 (v případě, že platí shoda rozdělení obou veličin X a X'). Proto by se také neměl příliš lišit součet pořadí kladných a záporných rozdílů.

4) Označíme:

W_+ - součet pořadí odpovídajících kladným rozdílům

W_- - součet pořadí odpovídajících záporným rozdílům

Menší z obou součtů W_+ a W_- použijeme jako testovací kritérium:

5) Porovnáme vypočtené testovací kritérium W s tabelovanou kritickou hodnotou pro příslušné n (*počet nenulových párů*) a zvolenou hladinu významnosti α (viz Příloha č. Tabulky: Kritické hodnoty pro Wilcoxonův test):

Je-li $W < W_{(\alpha, n)} \Rightarrow$ **zamítáme** hypotézu o shodnosti rozdělení veličiny X a X' tj. symetrického rozložení + a - rozdílů párových hodnot

(tzn. že pokusný zásah je účinný – hodnoty před a po pokusu se liší ve svém rozdělení).

Je-li $W > W_{(\alpha, n)} \Rightarrow$ **nemůžeme zamítnout** hypotézu o shodnosti rozdělení veličiny X a X' , tj. symetrického rozložení + a - rozdílů párových hodnot

(tzn. že pokusný zásah je neúčinný – hodnoty před a po pokusu se neliší ve svém rozdělení).

9. Analýza a interpretace výsledků

Výsledky všech dětí v jednotlivých testech jsem pro přehlednost zanesla do tabulky č. 1. Z té jsem potom tvořila tabulky pro jednotlivé statistické tabulky a výpočty.

	Jméno	Maters	Riziko
1	Denis	84	69
2	Tomáš	35	12
3	Tomáš	89	58
4	Klára	89	57
5	Petr	89	69
6	Adéla	84	29
7	Martin	98	78
8	Jan	47	9
9	Nicol	47	63
10	Tomáš	84	40
11	Robin	34	34
12	Robin	95	75
13	Adéla	34	19
14	Jakub	6	5
15	Jakub	28	25
16	Michal	84	40
17	Jan	84	34
18	Matyáš	73	29
19	Michal	95	51
20	Štěpán	6	29
21	Fabio	73	12
22	Matěj	84	86
23	Matyáš	47	34
24	Zuzana	84	69
25	Linda	89	58
26	Egor	63	29
27	Mariana	35	12

28	Aleš	98	75
29	Kamila	89	19
30	Lucie	63	29
31	Viktorie	98	75
32	Karolína	98	72
33	Nikola	73	34
34	Karina	35	25
35	Veronika	63	34
36	Andrea	47	18
37	Barbora	95	34
38	Matyáš	73	83
39	Matyáš	95	78
40	Karolína	89	63
41	Barbora	84	51
42	Lukáš	63	40
43	Marek	63	18
44	Karolína	89	29

Tabulka č. 1 – výsledky obou testů

Výsledky testů jsou pro účely statistického testování uváděny v percentilech. Percentil vyjadřuje, jak se jednotlivý účastník umístil v rámci všech ostatních účastníků, nebo jinak vyjádřeno, kolik procent ostatních účastníků dosáhlo horšího výsledku než on (např. umístil-li se účastník na 93. percentilu, znamená to, že předstihl 93 % ostatních a jen 7 % ze všech testovaných bylo lepších než on).

Percentily jsem k hodnocení využila z důvodu sjednocení veličin výsledků. (Test maters je hodnocen v hodnotách skóre a test rizik v hodnotách stenů). Hodnoty percentilů jsem vyčetla z výsledných tabulek testů.

Párový T-test

Hodnoty pro párový T-test jsou zaznamenány v tabulce č. 2.

	Jméno	Maters	Riziko	Rozdíl	$(d-d')^2$
--	-------	--------	--------	--------	------------

				(d)	
1	Denis	84	69	15	144
2	Tomáš	35	12	23	16
3	Tomáš	89	58	31	16
4	Klára	89	57	32	25
5	Petr	89	69	20	49
6	Adéla	84	29	55	784
7	Martin	98	78	20	49
8	Jan	47	9	38	121
9	Nicol	47	63	-16	1849
10	Tomáš	84	40	44	289
11	Robin	34	34	0	
12	Robin	95	75	20	49
13	Adéla	34	19	15	144
14	Jakub	6	5	1	676
15	Jakub	28	25	3	576
16	Michal	84	40	44	289
17	Jan	84	34	50	529
18	Matyáš	73	29	44	289
19	Michal	95	51	44	289
20	Štěpán	6	29	-23	2500
21	Fabio	73	12	61	1156
22	Matěj	84	86	-2	841
23	Matyáš	47	34	13	196
24	Zuzana	84	69	15	144
25	Linda	89	58	31	16
26	Egor	63	29	34	49
27	Mariana	35	12	23	16
28	Aleš	98	75	23	16
29	Kamila	89	19	70	1849
30	Lucie	63	29	34	49
31	Viktorie	98	75	23	16
32	Karolína	98	72	26	1

33	Nikola	73	34	39	12
34	Karina	35	25	10	289
35	Veronika	63	34	29	841
36	Andrea	47	18	29	841
37	Barbora	95	34	61	3721
38	Matyáš	73	83	-10	100
39	Matyáš	95	78	17	289
40	Karolína	89	63	26	676
41	Barbora	84	51	33	1089
42	Lukáš	63	40	23	529
43	Marek	63	18	45	2025
44	Karolína	89	29	60	3600
		Σ	Σ	Σ 1173	Σ
		3075	1902		27044

Tabulka č. 2 – výsledky pro Párový T-test

Hypotéza H_0 : Výsledky testů jsou stejné (podobné)

Hypotéza H_1 : Výsledky testů jsou rozdílné

Nejprve jsem vypočetla rozdíly párových hodnot (d) a ze zjištěných rozdílů aritmetický průměr d' . Výsledné hodnoty jsem dosadila do vzorečku.

$$t = \frac{d' \cdot \sqrt{n \cdot (n-1)}}{\sqrt{\sum (d-d')^2}} \quad t = \frac{27 \cdot \sqrt{44 \cdot (44-1)}}{\sqrt{27044}} \quad t = \frac{1174}{164} \quad t = 7,16$$

Dále jsem stanovila počet stupňů volnosti výběrového souboru:

$$v = n-1 \quad v = 44-1 \quad v = 43$$

Pro zhodnocení jsem zvolila hladinu významnosti $\alpha 0,01$.

Z tabulky kritických hodnot testového kritéria t v příloze jsem zjistila, že kritická hodnota $t_{0,01(43)} = 2,690$

Hodnota t je větší než hodnota $t_{0,01(43)}$ a to vyvrací hypotézu H_0 , tedy to, že výsledky jsou stejné.

Wilcoxonův test

Hodnoty pro výpočet tohoto testu jsou v tabulce č. 3.

	Jméno	Maters-perc	Riziko-perc	Rozdíl (d)	pořadí	+	-
1	Denis	84	69	15	8	8	
2	Tomáš	35	12	23	17,5	17,5	
3	Tomáš	89	58	31	25,5	25,5	
4	Klára	89	57	32	27	27	
5	Petr	89	69	20	13	13	
6	Adéla	84	29	55	39	39	
7	Martin	98	78	20	13	13	
8	Jan	47	9	38	31	31	
9	Nicol	47	63	-16	10		10
10	Tomáš	84	40	44	34,5	34,5	
11	Robin	34	34	0			
12	Robin	95	75	20	13	13	
13	Adéla	34	19	15	8	8	
14	Jakub	6	5	1	1	1	
15	Jakub	28	25	3	3	3	
16	Michal	84	40	44	34,5	34,5	
17	Jan	84	34	50	38	38	
18	Matyáš	73	29	44	34,5	34,5	
19	Michal	95	51	44	34,5	34,5	
20	Štěpán	6	29	-23	17,5		17,5
21	Fabio	73	12	61	41,5	41,5	
22	Matěj	84	86	-2	2		2
23	Matyáš	47	34	13	6	6	
24	Zuzana	84	69	15	8	8	
25	Linda	89	58	31	25,5	25,5	
26	Egor	63	29	34	29,5	29,5	
27	Mariana	35	12	23	17,5	17,5	
28	Aleš	98	75	23	17,5	17,5	
29	Kamila	89	19	70	43	43	

30	Lucie	63	29	34	29,5	29,5	
31	Viktorie	98	75	23	17,5	17,5	
32	Karolína	98	72	26	21,5	21,5	
33	Nikola	73	34	39	32	32	
34	Karina	35	25	10	4,5	4,5	
35	Veronika	63	34	29	23,5	23,5	
36	Andrea	47	18	29	23,5	23,5	
37	Barbora	95	34	61	41,5	41,5	
38	Matyáš	73	83	-10	4,5		4,5
39	Matyáš	95	78	17	11	11	
40	Karolína	89	63	26	21,5	21,5	
41	Barbora	84	51	33	28	28	
42	Lukáš	63	40	23	17,5	17,5	
43	Marek	63	18	45	37	37	
44	Karolína	89	29	60	40	40	
		Σ 3075	Σ 1902			Σ 912	Σ 34

Tabulka č. 3 – výsledky pro Wilcoxonův test

Hypotéza H_0 : Výsledky testů jsou stejné (podobné)

Hypotéza H_1 : Výsledky testů jsou rozdílné

Vypočítala jsem rozdíly mezi výsledky. Vyřadila jsem jeden pár výsledků z důvodu nulového rozdílu.

Vypočítaným rozdílům jsem přiřadila pořadí, jak je vidět v tabulce č. 1.

Sečetla jsem pořadí kladných rozdílů a záporných rozdílů.

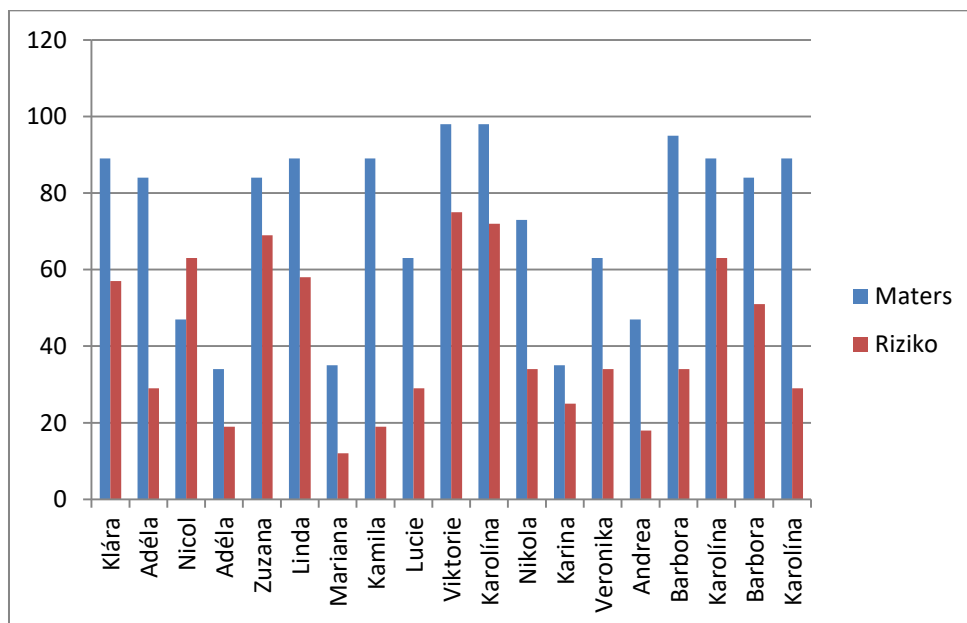
Menší z obou součtů byl součet záporných rozdílů. Ten jsem použila jako testovací kritérium.
 $W = 34$.

Při zvolené hladině významnosti 0,01 jsem zjistila kritickou hodnotu z tabulky hodnot pro Wilcoxonův test viz příloha. $W_{0,01(45)} = 291,5$

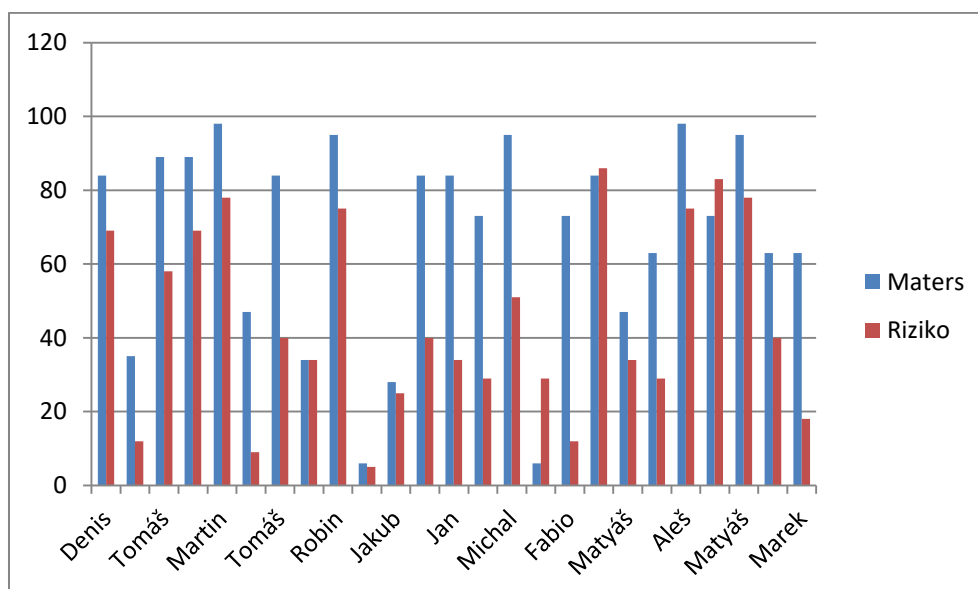
Z toho vyplývá, že jelikož je vypočítaná hodnota W menší než kritická hodnota, hypotézu H_0 musíme zamítnout.

Pro možnost vizuálního porovnání výsledků jsem zadala výsledky do grafů (pro přehlednost zvlášť chlapce a dívky). Z grafů č. 1 a č. 2 je na první pohled zřejmé, že se výsledky jednotlivých testů značně liší.

Tento zrakový dojem potvrdily výsledky obou statistických testů. Oba testy vyvrátily hypotézu, že výsledky testů školní zralosti jsou stejné (podobné).



Graf č. 1. - výsledky dívky



Graf č. 2. - výsledky chlapci

Dílčí cíl 1 - Porovnání výsledků dívek a chlapců

Zajímavým aspektem se může zdát také srovnání výsledků chlapců a dívek.

Z dalšího zkoumání jsem vyloučila výsledky dětí, které věkově neodpovídaly většinové skupině. Patřili sem děti s odkladem školní docházky, tedy přibližně o rok starší a také chlapec, který byl do výzkumu zařazen na speciální žádost rodičů i když ještě nebyl předškolák, tedy byl o rok mladší. Tím se podařilo srovnat počet obou skupin.

Početní rozdělení ukazuje tabulka č. 4 a také graf č. 3.

	Počet
Dívky	19
Chlapci	19
Odklady	6
Celkem	44

Tabulka č. 4



Graf č. 3 – početní rozložení

Zde jsem pro potvrzení využila statistický test Studentův t-test, který pomáhá rozhodnout, zda dva soubory dat, získaná měřením ve dvou skupinách, mají stejný aritmetický průměr.

Nejprve jsem zhodnotila každý test zvlášť a nakonec výsledky z obou testů dohromady.

Hodnocení testu MaTeRS

Hodnoty pro výpočet Studentova t-testu jsou v tabulce č. 5

	Jméno	Maters	$(x - x')^2$		Jméno	Maters	$(x - x')^2$
1	Klára	89	256	1	Denis	84	361
2	Adéla	84	121	2	Tomáš	35	900
3	Nicol	47	676	3	Petr	89	576
4	Adéla	34	1521	4	Martin	98	1089
5	Zuzana	84	121	5	Tomáš	84	361
6	Linda	89	256	6	Robin	34	961
7	Mariana	35	1444	7	Jakub	6	3481
8	Kamila	89	256	8	Michal	84	361
9	Lucie	63	100	9	Jan	84	361
10	Viktorie	98	625	10	Matyáš	73	64
11	Karolína	98	625	11	Michal	95	900
12	Nikola	73	0	12	Štěpán	6	3481
13	Karina	35	1444	13	Fabio	73	64
14	Veronika	63	100	14	Matěj	84	361
15	Andrea	47	676	15	Matyáš	47	324
16	Barbora	95	484	16	Egor	63	4
17	Karolína	89	256	17	Matyáš	73	64
18	Barbora	84	121	18	Lukáš	63	4
19	Karolína	89	256	19	Marek	63	4
		Σ 1385	Σ 9338			Σ 1238	Σ 13721

Tabulka č. 5 – výsledky testu MaTeRS

Hypotéza H_0 : Průměry výsledků chlapců a dívek jsou stejné

Hypotéza H_1 : Průměry výsledků chlapců a dívek nejsou stejné

Hypotézu H_0 otestujeme pomocí kritéria t při použití vzorečku:

$$t = \frac{x' - xm'}{s} * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

Kdy x' je průměr výsledků dívek, xm' je průměr výsledků chlapců, n_1 a n_2 jsou četnosti obou skupin, s je směrodatná odchylka.

Směrodatná odchylka se musela vypočítat z hodnot obou skupin z odhadu rozptylu s^2 podle vzorců: $s = \sqrt{s^2}$

$$S^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} * [\sum (x - x')^2 + \sum (xm - xm')^2]$$

$$s^2 = \frac{1}{19 + 19 - 2} * [9338 + 13721] = 0,03 * 23059 = 692$$

$$s = \sqrt{734} = 26$$

Pak tedy

$$t = \frac{73 - 65}{26} * \sqrt{\frac{19 * 19}{19 + 19}} = 0,30 * \sqrt{\frac{361}{38}} = 0,30 * 3 = 0,9$$

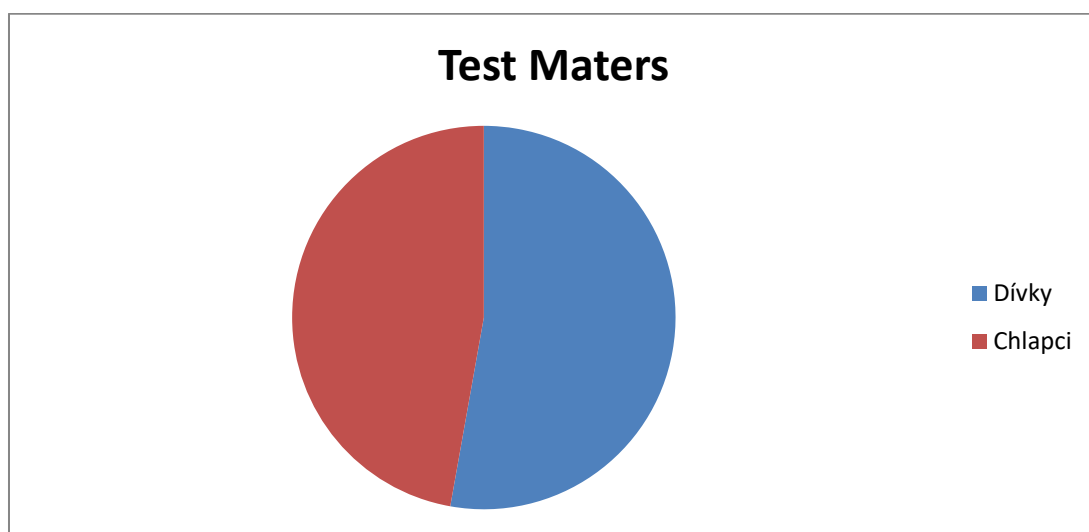
Hodnotu t srovnáme s kritickou hodnotou testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti (0,01) a příslušný počet stupňů volnosti. Ten se vypočítá podle vzorce:

$$F = n_1 + n_2 - 2 \quad F = 19 + 19 - 2 = 36$$

V tabulce hodnot testového kritéria je $t_{0,01(35)} = 2,724$

Hypotéza H_0 tedy platí, vzhledem k tomu, že hodnota t je menší než hodnota testového kritéria.

Výsledek jsem převedla také do grafu č. 4.



Graf č. 4 – test MaTeRS

Hodnocení testu Rizika

Testování probíhá stejně jako při hodnocení výsledků testu Maters, hodnoty jsou v tabulce č. 6.

	Jméno	Riziko	$(x - x')^2$		Jméno	Riziko	$(xr - xr')^2$
1	Klára	57	225	1	Denis	69	729
2	Adéla	29	169	2	Tomáš	12	900
3	Nicol	63	441	3	Petr	69	729
4	Adéla	19	529	4	Martin	78	1296
5	Zuzana	69	729	5	Tomáš	40	4
6	Linda	58	256	6	Robin	34	64
7	Mariana	12	900	7	Jakub	5	1369
8	Kamila	19	529	8	Michal	40	4
9	Lucie	29	169	9	Jan	34	64
10	Viktorie	75	1089	10	Matyáš	29	169
11	Karolína	72	900	11	Michal	51	81
12	Nikola	34	64	12	Štěpán	29	169
13	Karina	25	289	13	Fabio	12	900
14	Veronika	34	64	14	Matěj	86	1936
15	Andrea	18	576	15	Matyáš	34	64
16	Barbora	34	64	16	Egor	29	169
17	Karolína	63	441	17	Matyáš	83	1681
18	Barbora	51	81	18	Lukáš	40	4
19	Karolína	29	169	19	Marek	18	576
		$\Sigma 790$	$\Sigma 7684$			$\Sigma 792$	$\Sigma 10908$

Tabulka č.6 – výsledky testu rizik

Hypotéza H_0 : Průměry výsledků chlapců a dívek jsou stejné

Hypotéza H_1 : Průměry výsledků chlapců a dívek nejsou stejné

Hypotézu H_0 tedy otestujeme opět pomocí kritéria t při použití vzorečku:

$$t = \frac{xr' - x'}{s} * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}$$

S má v tomto případě hodnotu 24. Pak tedy

$$t = \frac{41,68 - 41,57'}{24} * \sqrt{\frac{361}{38}} = 0,005 * 3 = 0,015$$

I zde platí kritická hodnota testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti (0,01)

$t_{0,01(40)} = 2,705$ a tím také hypotéza H_0 o stejných průměrech výsledků.

Výsledek jsem také převedla do grafu č. 5.



Graf č. 5 – test rizik

Hodnocení obou testů dohromady

Hodnoty výsledků obou testů jsou zaznamenány v tabulce č. 7.

Výsledky dívek	$(xd - xd')^2$	Výsledky chlapců	$(xch - xch')^2$
12	2025	5	2304
18	1521	6	2209

19	1444	6	2209
19	1444	12	1681
25	1024	12	1681
29	784	18	1225
29	784	29	576
29	784	29	576
34	529	29	576
34	529	34	361
34	529	34	361
34	529	34	361
35	484	34	361
35	484	35	324
47	100	40	169
47	100	40	169
51	36	40	169
57	0	47	36
58	1	51	4
63	36	63	100
63	36	63	100
63	36	63	100
63	36	69	256
69	144	69	256
72	225	73	400
73	256	73	400
75	324	73	400
84	729	78	625
84	729	83	900
84	729	84	961
89	1024	84	961
89	1024	84	961
89	1024	84	961
89	1024	84	961
89	1024	86	1089

95	1444	89	1293
98	1681	95	1764
98	1681	98	2025
Σ 2175	Σ 26337	Σ 2030	Σ 29865

Tabulka č. 7 - výsledky obou testů

Hypotéza H_0 : Průměry výsledků chlapců a dívek jsou stejné

Hypotéza H_1 : Průměry výsledků chlapců a dívek nejsou stejné

Testování probíhalo jako v předchozích dvou případech. Nejprve bylo třeba vypočítat hodnotu směrodatné odchylky s . Zde měla hodnotu 23.

$$t = \frac{57 - 53}{23} * \sqrt{\frac{1444}{76}} = 0,17 * 4,3 = 0,73$$

Príslušný počet stupňů volnosti vypočítáme podle vzorce:

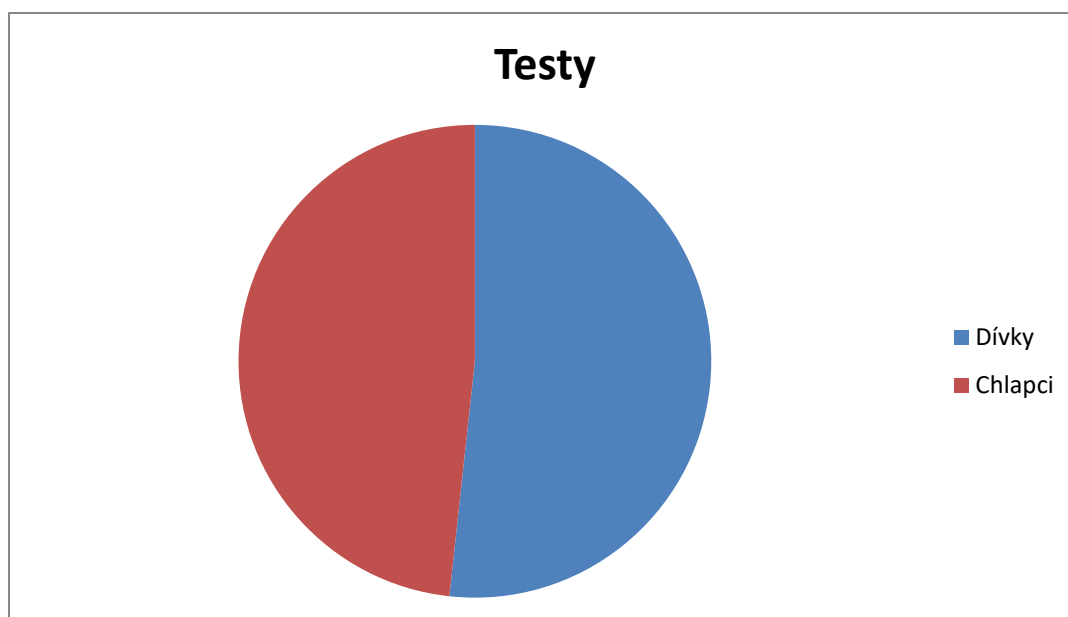
$$F = n_1 + n_2 - 2 \quad F = 38 + 42 - 2 = 78$$

Zde je kritická hodnota testového kritéria pro zvolenou hladinu významnosti (0,01)

$$t_{0,01(80)} = 2,639.$$

I v tomto případě je hodnota vypočítaného t menší než hodnota testového kritéria a tím platí hypotéza H_0 , tedy že rozdíly mezi průměry výsledků testů dívek a chlapců nejsou.

I zde jsem výsledky zaznamenala do grafu č. 6.



Graf č. 6 – oba testy

Dílčí cíl 2

V rámci testování jsem zařadila čtyři chlapce s odkladem školní docházky, kdy jsem měla možnost srovnat výsledky testů po roční intervenci v MŠ. Sledovala jsem jejich pokrok, ale také oprávněnost odkladu.

Tato část testování probíhala kvalitativními metodami, tedy analýzou dokumentace.

Jakub

V době prvního testování bylo Jakobovi 5,5 respektive 5,7 let.

Jakub spolupracoval při obou testech, projevila se u něj však nesoustředěnost a neklid. V tom případě jsem test na chvíli přerušila a nechala jej odpočinout.

V testu rizik poruch čtení a psaní dosáhl celkem 21 bodů, což je 2 sten z deseti možných stenů. A to znamená výrazný podprůměr. Oslabení se projevilo ve všech oblastech.

V testu MaTeRS byl součet všech oblastí skor 24 a to odpovídá výsledku hraničně připravený. Opět se projevilo oslabení ve všech oblastech, asi nejvýrazněji v oblasti grafomotoriky, předmatematických představ a znalostí.

Z výsledků vyplývá, že školní zralost byla u Jakuba v pásmu podprůměru - to znamená, že by se ve škole mohly objevit potíže. Rodičům bylo doporučeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a odklad školní docházky.

Vzhledem k tomu, že rozhodnutí o vstupu do ZŠ je plně na rodičích, šel Jakub od 1. září 2015 do základní školy. Již na počátku září se projevily výrazné problémy ve škole. Jakub nevydržel pracovat při hodinách, během vyučování si hrál, narušoval vyučování. Škola uplatnila možnost dodatečného odkladu školní docházky a Jakub se 14. 9. 2015 vrátil do MŠ.

Rodičům byla v pedagogicko-psychologické poradně doporučena intenzivní intervence v rámci poradny. Byl jim nabídnut kurz grafomotoriky pro děti předškolního věku a prvního stupně ZŠ a Maxík - program pro předškoláky, děti s odkladem školní docházky, děti na počátku školní docházky (v délce 15 týdnů). Dále jim byla doporučena logopedická péče vzhledem k narušení komunikačních schopností.

Do poradny rodiče s Jakubem nedocházeli, na logopedii začali docházet, ale intenzita docházky neodpovídala potřebám dítěte.

Veškerá předškolní příprava probíhala tedy jen v rámci mateřské školy. Vedle běžného vzdělávání podle školního vzdělávacího plánu, paní učitelky intenzivně pracovali na podpoře školní zralosti. Procvičovali grafomotoriku, vizuomotoriku, sluchové i zrakové vnímání, předmatematické představy i ostatní kognitivní funkce. Nepracovaly ovšem podle žádného podpůrného programu.

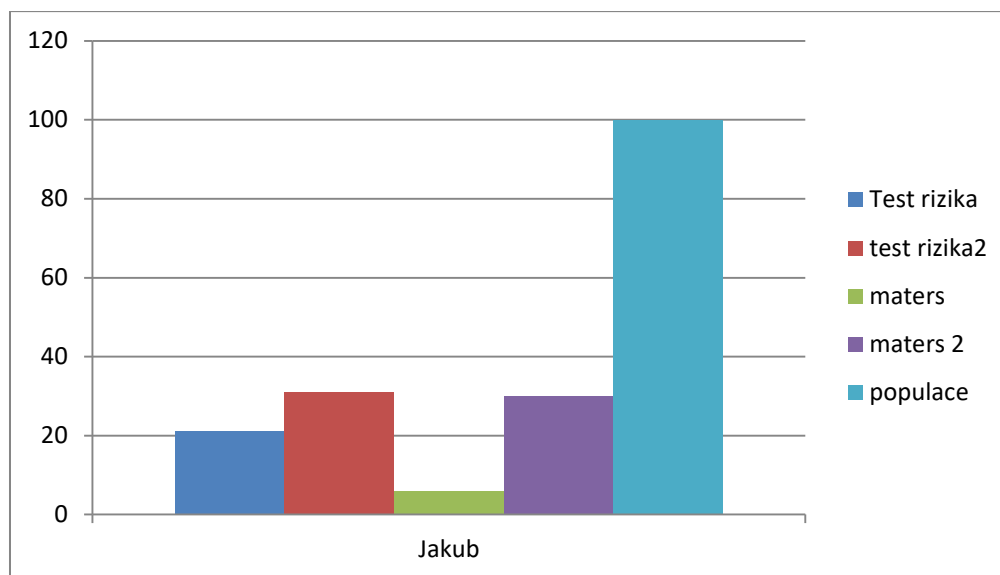
Druhé testování proběhlo před druhým nástupem do základní školy. Chlapci bylo 6,6 respektive 6,8 let.

V testu rizik poruch čtení a psaní dosáhl celkem 31 bodů, což je 4 sten z deseti možných stenů. To znamená výsledek nižšího průměru. U tohoto testu se ukázalo výrazné zlepšení v oblasti sluchového vnímání.

V testu MaTeRS byl součet všech oblastí skor 30, to stále odpovídá výsledku hraničně připravený, ale výsledky prokázaly zlepšení v oblasti grafomotoriky a kresby postavy, zrakového vnímání a početních představ.

Při testování se také projevilo vyzrávání v oblasti pozornosti a pracovní zralosti. Jakub se více soustředil na plnění úkolů, nebylo třeba testování přerušovat. I když celkové výsledky ukazují

pouze hraniční připravenost pro vstup do ZŠ a tím také na možnost potíží v počátcích čtení a psaní, v grafu č. 7 je zřejmé celkové zlepšení.



Graf číslo 7 : Jakub - srovnání výsledků testování

Robin

V době prvního testování bylo Robinovi 5,8 respektive 5,10 let.

V testu rizik poruch čtení dosáhl celkem 35 bodů, což je 5 sten a to znamená oblast průměru.

V testu MaTeRS byl součet všech oblastí skor 31. Robin je podle tohoto výsledku připravený s drobnými výhradami.

Při testech spolupracoval dobře, projevíly se jen problémy se soustředěním. Nejvýraznější oslabení se ukázalo v oblastech grafomotoriky, všeobecných znalostí a řečových schopností.

Rodiče uvažovali o odkladu školní docházky a tak navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu. Tam se projevilo oslabení také v pracovní připravenosti. Rodiče se po poradě s psycholožkou rozhodli pro odklad školní docházky.

Robin již před odkladem docházel na logopedii. Paní logopedka doporučila program Maxík - program pro předškoláky, děti s odkladem školní docházky, děti na počátku školní docházky, který Robin absolvoval. V MŠ byl vzděláván podle školního vzdělávacího plánu a dále s paní učitelkami intenzivněji procvičoval grafomotoriku a kognitivní funkce.

Druhé testování proběhlo ve věku 6,10 respektive 7 let.

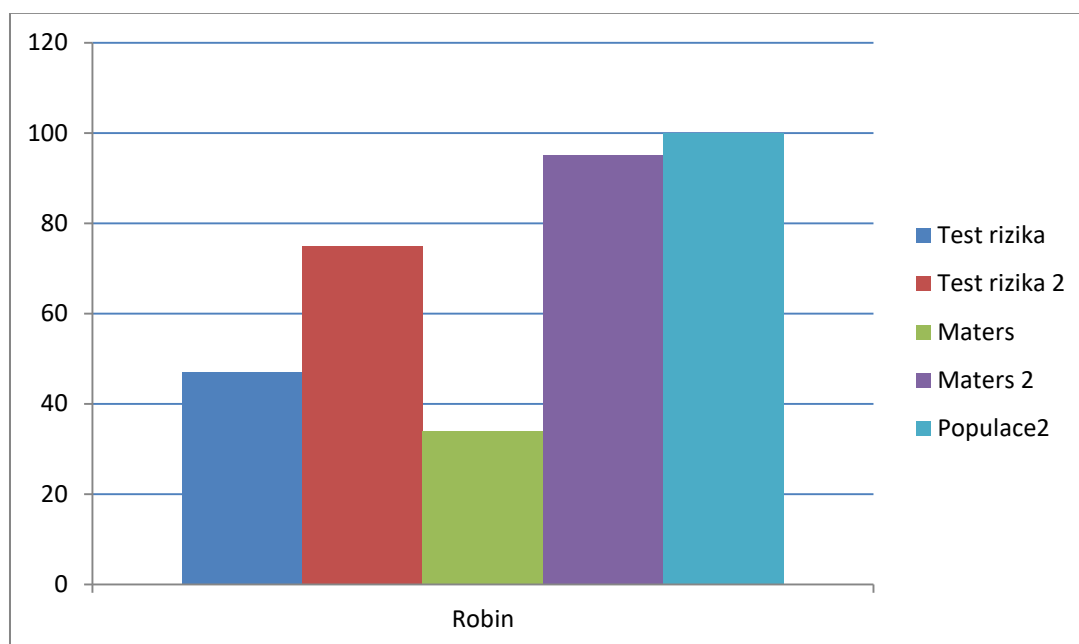
V testu rizik dosáhl celkem 44 bodů, což je 6 sten a to znamená oblast průměru.

V testu MaTeRS byl součet všech oblastí je skor 40. Robin je podle tohoto výsledku připravený na školu.

Zlepšení se projevilo ve všech testovaných oblastech, výrazné zlepšení bylo i v pracovní zralosti.

U Robina je zřejmé z výsledků, že se celková školní zralost zlepšila a že je po roce intervence na školu připraven.

Výsledky jsou zaznamenány v grafu č. 8



Graf číslo 8 : Robin - srovnání výsledků testování

Tomáš

V době prvního testování bylo Tomášovi 5,11 respektive 6,2 let.

V testu rizik poruch čtení dosáhl celkem 26 bodů, což je 3/sten a to znamená podprůměr- tedy předpoklad potíží při nácviu čtení a psaní. Projevilo se oslabení ve sluchovém vnímání.

V testu MaTeRs dosáhl součet všech oblastí je skor 32, což znamená připravený s drobnými výhradami. Velmi výrazné oslabení se projevilo v oblasti grafomotoriky, vizuomotoriky.

Při testování spolupracoval, projevil se potíže se soustředěním a pracovní zralostí.

U Tomáše se také projevovala určitá sociální nepřipravenost. Špatně snášel změny v zaběhnutém režimu a hůř spolupracoval s jinými p. učitelkami.

Z výsledků vyplývá, že školní zralost je u Tomáše v pásmu podprůměru - to znamená, že by se ve škole mohly objevit potíže. Rodičům bylo doporučeno vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně a odklad školní docházky.

Rodiče se po návštěvě pedagogicko-psychologické poradny rozhodli pro odklad školní docházky.

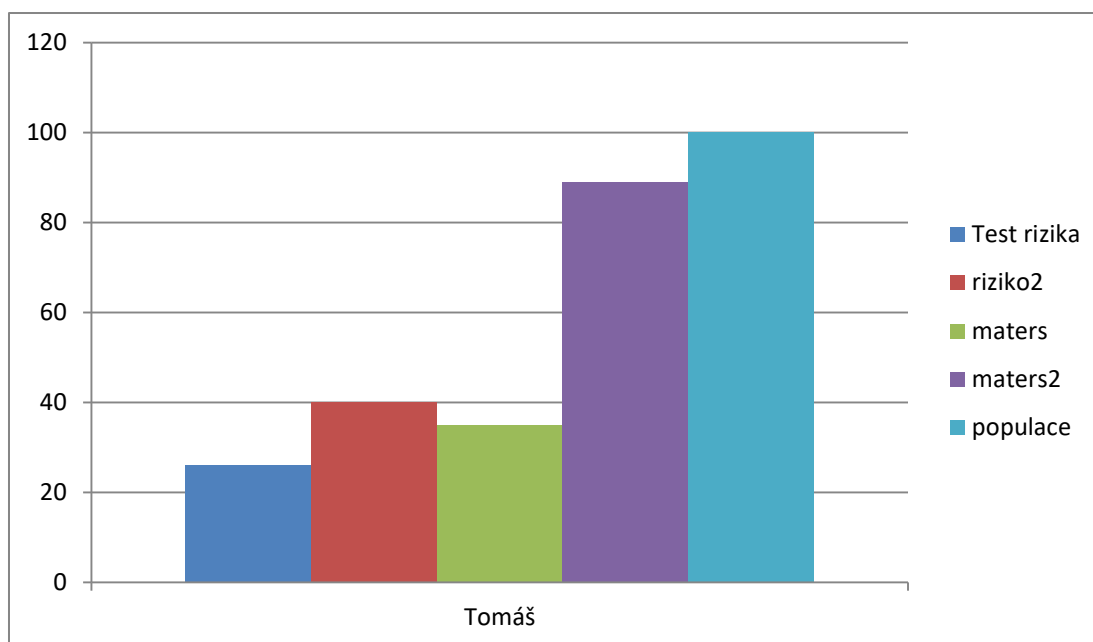
Intervence a příprava na školu probíhala v rámci mateřské školy, podle školního vzdělávacího plánu a se zvýšenou intervencí v oslabených oblastech- grafomotorika, sluchové i zrakové vnímání. Bylo třeba významně posílit pracovní připravenost, tempo a také pozornost.

V době druhého testování bylo Tomášovi 7 respektive 7,2 let.

V testu rizik poruch čtení dosáhl celkem 40 bodů, což je 5 sten a to znamená průměr. V oblasti sluchového vnímání došlo k výraznému zlepšení.

V testu MaTeRs dosáhl součet všech oblastí je skor 39, což znamená připravený s drobnými výhradami. Zde došlo ke zlepšení v oblasti grafomotoriky.

V nestestových oblastech- pozornost, pracovní zralost- došlo také k vyzrání.



Graf číslo 9 : Tomáš - srovnání výsledků testování

Matyáš

V době prvního testování bylo Matyášovi 5,7 respektive 5,9 let.

V testu rizik poruch čtení dosáhl celkem 46 bodů, což je 7 sten a to znamená vyšší průměr.

V testu MaTeRs dosáhl součet všech oblastí je skor 36, což znamená připravený s drobnými výhradami. V tomto testu se projevilo mírné oslabení v oblasti grafomotoriky a prostorového vnímání.

Výsledky z obou testů neukazují na nutnost odkladu školní docházky, ale chlapec byl v sociální oblasti nepřípravený na vstup do školy. Špatně zvládal delší odloučení od matky, z MŠ odcházel po obědě. Špatně zvládal také jakékoliv změny v rámci MŠ – jiná paní učitelka, přechody do divadla atd.

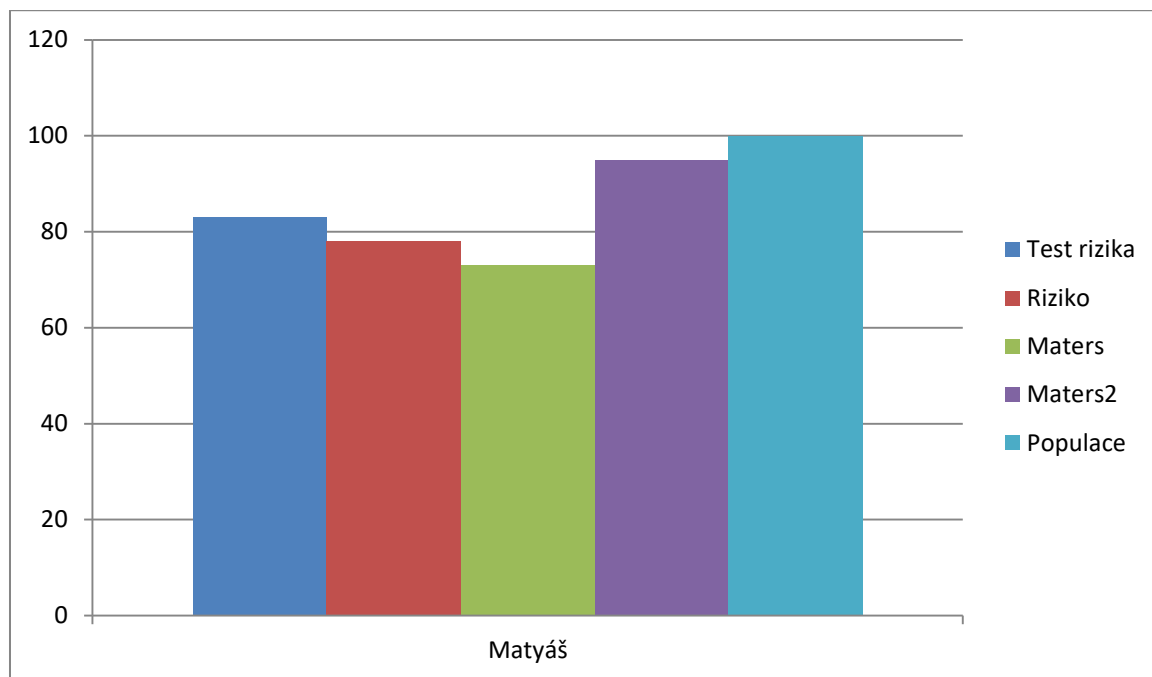
Z tohoto důvodu se rodiče rozhodli pro odklad školní docházky a byli s chlapcem v pedagogicko-psychologické poradně, kde jim byl odklad také doporučen.

U Matyáše nebyla třeba žádná speciální předškolní intervence, stačilo vzdělávání podle školního vzdělávacího plánu. Zde bylo třeba prohlubovat sociální interakci s kolektivem, s dospělými v MŠ. Během roku se více zapojoval, od druhého pololetí již spal v MŠ a celkově se povedlo posílit sociální oblast.

Druhé testování proběhlo ve věku 6,7 respektive 6,9.

V testu rizik poruch čtení a psaní dosáhl 45 bodů a to je sten 7 – vyšší průměr.

V testu MaTeRS dosáhl součet všech oblastí je skor 40, což znamená připravený na vstup do školy. U Matyáše v hodnocení testů není takový posun jako u ostatních chlapců, protože důvodem OŠD nebyly testované oblasti, ale oblast, která se v testech nezobrazí.



Graf číslo 10 : Matyáš - srovnání výsledků testování

10. Závěry výzkumného šetření

Výzkumné hypotézy pro hlavní cíl byly:

H_0 : Výsledky testů jsou stejné (podobné)

H_1 : Výsledky testů jsou rozdílné

Dalo by se předpokládat, že testy používané k testování školní zralosti, testy které prošly standardizací a tedy jsou oba validní, mají přibližně stejné výsledky.

V případě mnou použitých testů, tento předpoklad potvrzen nebyl. Rozdíly ve výsledcích jsou jasně vizuálně patrné již z grafů č. 1 a č. 2. Ale i obě statistické metody vyvrátily hypotézu H_0 , že výsledky použitých testů jsou stejné (podobné) a je tedy nutné přijmout hypotézu H_1 .

Budeme-li hledat vysvětlení rozdílů mezi testy, je třeba si uvědomit několik faktorů. Mnou testovaný vzorek není možno brát za reprezentativní. Byl pouze z jedné mateřské školy a i počet byl omezený.

Je totiž také možné, že i když se testy používají k hodnocení školní zralosti, zabývají se ve skutečnosti trochu jinými oblastmi vývoje, a proto se výsledky liší.

Ke konečnému vysvětlení, by bylo třeba rozsáhlejšího výzkumu. Za prvé na větším vzorku dětí, za druhé podrobněji rozebrat jednotlivé oblasti.

Vyhodnocení dílčího cíle č. 1

Hodnocením rozdílů v tempu vývoje mezi chlapci a dívkami se zabývala řada autorů. Např. nedávno zveřejněný výzkum základních proměnných školní zralosti v ČR (Šmelová, E., Petrová A., Souralová, E., 2012). V tomto výzkumu se ukázalo, že dívky byly lepší v některých oblastech vývoje (v oblasti školní připravenosti). V některých oblastech byli zase lepší chlapci (oblast verbálního myšlení a rozsahu znalostí). V oblastech vizuomotoriky, artikulace soustředění, samostatnosti se výraznější rozdíly neukázaly. (Šmelová, E., Petrová A., Souralová, E., 2012).

Výzkumné hypotézy pro dílčí cíl byly:

Hypotéza H_0 : Průměry výsledků chlapců a dívek jsou stejné

Hypotéza H_1 : Průměry výsledků chlapců a dívek nejsou stejné

I když z pohledu grafů jsou viditelné drobné rozdíly, většinou ve prospěch dívek, ze statistických výpočtů vyplývá, že se jedná o rozdíly statisticky nevýznamné. Všechny tři vypočítávané hypotézy byly potvrzeny. Proto můžu říct, že ve skupině mnou testovaných dětí nebyl výrazný rozdíl mezi dívkami a chlapci.

Vyhodnocení dílčího cíle č. 2

Zde jsem se snažila zhodnotit oprávněnost odkladů školní docházky vzhledem k výsledkům testů.

Když budeme hodnotit pouze výsledky testů, byly odklady školní docházky oprávněné u prvních třech chlapců a u všech třech došlo při druhém testování ke zlepšení jejich připravenosti.

Podle testových výsledků byl poslední chlapec (Matyáš) zralý na školu již po prvním testování, proto také výsledky druhého testování nevykazují takové zlepšení.

Vzhled k těmto zjištěním je jasné, že nemůžeme dítě hodnotit jen podle testu, ale jako individualitu.

Závěr

V diplomové práci jsem se zaměřila na problematiku školní zralosti a její diagnostiky.

V teoretické části jsem se snažila v první kapitole přiblížit oblast vývoje předškolního dítěte. Druhou kapitolu jsem věnovala výrazným změnám v legislativě našeho školství. Tyto změny mají vést ke snížení odkladů školní docházky.

Potom již následují kapitoly o školní zralosti, zápisu do ZŠ a diagnostice školní zralosti.

Poslední kapitola teoretické části se zabývá nezralostí a nepřipraveností na vstup do školy.

V praktické části jsme měla možnost, vyzkoušet si práci poradenských pracovníků. Provedla jsem testování skupiny dětí testy školní zralosti a výsledky jsem srovnala pomocí statistických metod.

Z výsledků vyplývá, že je třeba vždy přistupovat k testování velmi zodpovědně, mít na zřeteli individualitu každého dítěte, rozhodnutí dělat na základě více metod. Testové metody kombinovat s klinickými. To vše v zájmu dítěte, aby nedocházelo ke zbytečným odkladům nebo naopak předčasným vstupům do škol.

Vstup dítěte do základní školy je výraznou změnou v životě dítěte a je na nás, na dospělých – rodičích, pedagozích, psychologích jim s touto změnou pomoci, aby ji zvládli bez větších pádů a boulí.

Seznam literatury:

- ALLEN, K., Marotz, L. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. 187 s. ISBN 8071786144.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. 1. vyd. Brno: Computer Press, a.s., 2007. 212s. ISBN 978-80-251-1829-0.
- BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V.: *Školní zralost*, 1. vyd., Computer Press, Brno, 2010, ISBN 978-80-251-2569-4
- BĚLINOVÁ, L. a kol.: *Pedagogika předškolního věku*, 2. vyd., Státní pedagogické nakladatelství, Praha, 1980, ISBN 14-398-82
- BENÍŠKOVÁ, T. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. 168 s. ISBN: 978-80-247-1906-1.
- BUDÍKOVÁ, J., KRUŠINOVÁ, P., KUNCOVÁ, P. *Je vaše dítě připraveno do první třídy*. 1. vyd. Brno: Computer Press, 2004. 157 s. ISBN 80-722-6637-3.
- ČAČKA, O. *Psychologie dítěte*. 2. doplněné vyd. Tišnov: Sursum, 1994. 112 s. ISBN 80-85799-03-0.
- ČÁP, J., MAREŠ J. *Psychologie pro učitele*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. 1. vyd. Jinočany: H&H, 1992. 106 s. ISBN 8085467690.
- FRANCOVÁ, M. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. 176 s. ISBN 978-80-247-4463-6.
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Brno: Paido, 2000, 264 s. ISBN 80-85931-79-6.
- HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro vychovatele a rodiče*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 288s. ISBN 978-80-7367-628-5.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. 272 s. ISBN 978-80-247-1369-4
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Děti s odkladem školní docházky a jejich úspěšný start ve škole*. Praha: Portál, 2007, 30 s. ISBN 978-80-903869-3-8.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978- 80- 7367- 474- 8.

- KLENKOVÁ, J. *Kapitoly z logopedie I.* 2. vyd. Brno: Paido, 2000. 94 s. ISBN 80-85-931-88-5.
- KLENKOVÁ, J. *Logopedie.* Praha : Grada, 2006. 228 s. ISBN 80-247-1110-9.
- KLENKOVÁ, J., KOLBÁBKOVÁ, H.: *Diagnostika předškoláka*, MC nakladatelství, Brno, 2002, 8594042250261
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. *Předškolní a primární pedagogika.* Praha: Portál, 2001. 480 s. ISBN 80-7178-585-7.
- KOŤÁTKOVÁ, S. *Dítě a mateřská škola.* Praha: Grada, 2008. 193 s. ISBN: 978-80-247-1568-1.
- KREISLOVÁ, Z. *Krok za krokem 1. třídou.* Praha: Grada, 2008. 168 s. IBSN: 978-80-247-2038-8.
- KROPÁČKOVÁ, J. *Budeme mít prvňáčka.* Praha: Portál, 2008, 160 s. ISBN 978-80-7367-359-8
- KROPÁČKOVÁ, J., LEŽALOVÁ, R., *Vstup do školy: školní zralost.* Praha: Raabe, c2012. 116 s. ISBN 978-80-87553-53-4.
- KUCHARSKÁ, A., ŠVANCAROVÁ, D. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky.* 1.vyd. Praha: Scientia, 2001. 27 s. ISBN 80-7183-221-9.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Logopedická prevence.* 1.vyd. Praha: Portál, 1996. 216 s. ISBN 80-7178-115-0.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *První třídou bez problémů. Jak si usnadnit výuku čtení, psaní a počítání.* 2. vydání. Praha: Nakladatelství Galén, 2004, 159 s. ISBN 80-7262-267-6.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání.* Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.
- LECHTA, V. *Diagnostika Narušené komunikační schopnosti.* 1.vyd. Praha: Portál 2003. 360 s. ISBN 80-7178-801-5.
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřské školy.* 2. vyd. Praha: Portál, 2010. 248 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- OPATŘILOVÁ, D. *Pedagogicko-psychologické poradenství a intervence v raném a předškolním věku u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2006. 292 s. ISBN 80-210-3977-9.
- OTEVŘELOVÁ, Hana. *Školní zralost a připravenost.* Praha: Portál, 2016. 144 s. ISBN 978-80-262-1092-4.

- PIPEKOVÁ, J., et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2010. 401 s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PORTEŠOVÁ, Š., URBÁNEK, T., *Užití mezinárodní edice woodcockovýchjohnsonových testů kognitivních schopností v české školní diagnostice*, in: Československá psychologie/ ročník LIV/ č. 2, Praha Academia, 2010
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN: 978-80-7367-647-6.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a její využití v praxi speciální pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, 89 s. ISBN 80-210-3354-1.
- PŘINOSILOVÁ, Dagmar. *Diagnostika ve speciální pedagogice. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. Vydání Brno: Paido, edice pedagogické literatury, 2007, 178 s. ISBN 978-80-7315-157-7.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. 392 s. ISBN: 80-7178-829-5.
- ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 4 vyd. Praha: Grada, 2006. 604 s. ISBN: 80-247-1049-8
- SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 64 s. ISBN 80-7367-262-1.
- SMOLÍKOVÁ, K. *Manuál k přípravě školního (třídního) vzdělávacího programu mateřské školy*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005.
- SUCHÁNKOVÁ, E. *Hra a její využití v předškolním vzdělávání*. Praha: Portál, 2014. 184 s. ISBN 978-80-262-0698-9.
- SVOBODA, M. (ed.), KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2001. ISBN: 80-7178-545-8.
- SVOBODOVÁ, Eva a kol. *Vzdělávání v mateřské škole. Školní a třídní vzdělávací program*. 1. vydání. Praha: portál, 2010, 165 s. ISBN 978-80-7367-774-9.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
- ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA, I. *Klinická logopedie*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 616s. ISBN 978-80-7367-340-6.
- ŠMELOVÁ, E., PETROVÁ A., SOURALOVÁ, E. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 312 s. ISBN 978-80-244-3345-5.

- ŠPAŇHELOVÁ, I. *Dítě v předškolním období*. 1.vyd. Praha: Mladá fronta, 2004. 71 s. ISBN 80-204-1187-9.
- ŠULOVÁ, L., LEŽALOVÁ, R., *Diagnostika školní zralosti: školní zralost*. Praha: Raabe, c2012. 132 s. ISBN 978-80-87553-52-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. : Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M.; KLÉGROVÁ, J. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. 538 s. ISBN: 978-80-246-1538-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Druhé rozšířené a přepracované vydání. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VÍTKOVÁ, M. (ed) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN: 80-85931-51-6.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací plán*. Praha: Portál, 2011, 208s. ISBN 978-80-262-0044-4.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: specifické poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.

Internetové zdroje:

- *Zákon č. 178/2016 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupný na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-v-konsolidovanem-zneni-ucinnem-od-1-9-2016>
- *Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 200/1990 Sb., o přestupcích, ve znění pozdějších předpisů*. Dostupný na: <http://www.esipa.cz/sbirka/sbsrv.dll/sb?DR=SB&CP=2016s178>
- *Zákon 561/ 2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupný na: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>
- *KOLEKTIV AUTORŮ. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2004. 48 s. Dostupný na: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-vseobecne-vzdelavani>

- *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Dostupný na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-pv?highlightWords=rvp>
- *MŠMT – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání.* Dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani>
- *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.* Dostupná na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>
- *Vyhláška č. 280/2016 Sb. Kterou se mění vyhláška č. 214/2012, kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.* Dostupná na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-214-2012-kterou-se-meni-vyhlaska-c-14-2005-sb-o>
- *Vyhláška č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.* Dostupná na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>
- *Vyhláška č. 43/2006 Sb. o předškolním vzdělávání.* Dostupná na: <http://www.mvcr.cz/sbirka/2006/sb020-06.pdf>
- *Vyhláška MŠMT č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.* Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlaska-c-73-2005-sb>
- KREJČOVÁ, L., *Recenze metody: Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let (IDS).* 2014, Dostupné z: <http://testforum.cz/domains/testforum.cz/index.php/testforum/pages/view/recenze#.WEP91GwzXIU>

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – výsledky testů

Tabulka č. 2 – výsledky pro Párový T-test

Tabulka č. 3 – výsledky pro Wilcoxonův test

Tabulka č. 4 – početní rozdělení testovaných dětí

Tabulka č. 5 – výsledky testu MaTeRS

Tabulka č. 6 – výsledky testu rizik

Tabulka č. 7- výsledky obou testů

Seznam grafů

Graf č. 1 - výsledky dívky

Graf č. 2- výsledky chlapci

Graf č. 3 – početní rozložení

Graf č. 4 – test MaTeRS

Graf č. 5 – test rizik

Graf č. 6 – oba testy

Graf č. 7 - Jakub - srovnání výsledků testování

Graf č. 8 - Robin - srovnání výsledků testování

Graf č. 9 - Tomáš - srovnání výsledků testování

Graf č. 10 - Matyáš - srovnání výsledků testování

Seznam příloh:

Příloha č. 1 – Tabulka kritických hodnot testového kritéria t pro testy S-test a párový T-test

Příloha č. 2 – Tabulka kritických hodnot pro Wilcoxonův test

Příloha č. 3. - č. 11 – Vypracovaný test MaTeRS

Příloha č. 12 – č. 17 – Vypracovaný test Rizik poruch čtení a psaní